

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy  
Ročník 7, 2016

Vydáva  
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV  
Námestie J. Herdu 2, Trnava 917 01

**ISSN 1338 – 0982**

# PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

---

## Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

**Silvia Dončevová**, zastupujúca hlavná redaktorka

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

## Redakčná rada/Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Vlasta Cabanová**, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Silvia Dončevová**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

## Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

**Marija Barkauskaitė**, Lithuanian university of educational sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdana Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonná redaktorka/Editor

**Silvia Dončevová**

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 7, 2016, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede zastupujúca hlavná redaktorka Silvia Dončevová s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

**ISSN 1338 – 0982**

---

Ročník 7, 2016, č. 4, s. 213-287

Obsah

## Štúdia

M o k r á, Adriana: Spôsobilosti na vedeckú prácu žiakov a rozvíjanie prírodovednej gramotnosti v učebnici biológie pre 5. ročník základnej školy .....	215
T a t a r k o, Michal: Vplyv motivácie na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka .....	241

## Správy

D a n e k, Ján: Odišiel prof. Ondrej Baláž .....	263
K o r š ň á k o v á, Paulína: Správa z konferencie ECER ( <i>European Conference for Educational Research</i> ) 2016 a zasadnutia výboru EERA ( <i>European Educational Research Association</i> ) .....	265
P a v l i č k o v á, Alexandra – P o l a k o v i č o v á, Renáta: „Komenský a my“ v roku 2016. 13. ročník celoslovenskej výtvarno-literárnej súťaže .....	266
S l e z á k o v á, Miroslava: Seminár pri príležitosti 100. výročia narodenia pedagóga Ondreja Pavlíka .....	274

## Recenzie

B a r a n o v s k á, Andrea – P e t l á k, Erich: Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia (Jana Hanuliaková) .....	275
C z a r n e c k i, Paweł – K r a k o w c z y k o v á, Mariola: Úskalí ve výchově a vzdělávání moderní doby – Pułapki wychowania i kształcenia ery nowożytnej (Jiří Pavlů) .....	278
H a t á r, Ctibor: Sociálny andragóg v systéme starostlivosti o inštitucionalizovaných dospelých a seniorov (nielen) so zdravotným postihnutím (Erich Petlák) .....	281
B l i n k a, Lukas a kolektív: Online závislosti (Kristína Liberčanová) .....	284

## Studies

M o k r á, Adriana: Science Inquiry Skills of Pupils and Developing Scientific Literacy in Biology Textbook for The Fifth Grade of Elementary School .....	215
T a t a r k o, Michal: The Effect of Motivation on the Second Language Learning .....	241

## Reports

D a n e k, Ján: Retired Prof. Ondrej Baláž.....	263
K o r š ň á k o v á, Paulína: Conference Report ECER ( <i>European Conference for Educational Research</i> ) 2016 and Meeting Committee EERA ( <i>European Educational Research Association</i> ).....	265
P a v l i č k o v á, Alexandra – P o l a k o v i č o v á, Renáta: "Comenius and Us" in 2016. The 13 <sup>th</sup> Annual Slovak Artistic-Literary Competition .....	266
S l e z á k o v á, Miroslava: Seminar on the Occasion of 100 <sup>th</sup> Anniversary Birth of Ondrej Pavlik.....	274

## Reviews

B a r a n o v s k á, Andrea – P e t l á k, Erich: Stress at Teachers Work and Burnout Syndrome (Jana Hanuliaková).....	275
C z a r n e c k i, Paweł – K r a k o w c z y k o v á, Mariola: Traps of the Education and Training of the Modern Era – Pułapki wychowania i kształcenia ery nowożytnej (Jiří Pavlů).....	278
H a t á r, Ctibor: Social Andragogy in System of Care for the Elderly and Institutionalized Adults (not only) with Disabilities (Erich Petlák).....	281
B l i n k a, Lukas a kolektív: Online Addictions (Kristína Liberčanová).....	284

## Spôsobilosti na vedeckú prácu žiakov a rozvíjanie prírodovednej gramotnosti v učebnici biológie pre 5. ročník základnej školy

Adriana Mokrá

Katedra biológie, PFTU, Trnava

**Anotácia:** *Spôsobilosti na vedeckú prácu žiakov a rozvíjanie prírodovednej gramotnosti v učebnici biológie pre 5. ročník základnej školy.* Napriek tomu, že štúdia OECD PISA sa na Slovensku prvýkrát uskutočnila v roku 2003 a prírodovedná gramotnosť sa stala hlavnou oblasťou záujmu štúdie OECD PISA v roku 2006 (Koršňáková, Kováčová, 2007), správy o dosiahnutých výsledkoch slovenských žiakov ostali bez odozvy kompetentných. V snahe priblížiť odbornej aj laickej verejnosti skúmanú problematiku prírodovednej gramotnosti a načrtnúť možnosti zlepšenia výkonu slovenských žiakov, publikoval ŠPÚ a NÚCEM národné správy a tiež ukážky úloh z testovania prírodovednej gramotnosti (Koršňáková, 2008). Dnes, po 10 rokoch sa v školských dokumentoch prvýkrát v histórii reformovaného školstva na Slovensku deklaruje prírodovedná gramotnosť ako cieľ prírodovedného vzdelávania. Aktuálne sme preto zamerali pozornosť na potenciál učebnice biológie pre 5. ročník základnej školy rozvíjať spôsobilosti na vedeckú prácu žiakov, ktorá je dôležitou súčasťou prírodovednej gramotnosti. Dospeli sme k záveru, že učebnica zo šiestich základných spôsobilostí na vedeckú prácu v zmysle prírodovednej gramotnosti správne nerozvíja ani jednu. Čiastočne rozvíja pozorovanie, komunikáciu a klasifikáciu; meranie, usudzovanie a predpokladanie nerozvíja dostatočne. Predložená učebnica nedisponuje potenciálom rozvíjať integrované spôsobilosti na vedeckú prácu, akými sú v 5. ročníku tvorba tabuliek, experimentovanie, tvorba záverov a zovšeobecnení. PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 4: 215-240

**KLúčové slová:** prírodovedná gramotnosť, kompetencie, základné spôsobilosti na vedeckú prácu, integrované spôsobilosti na vedeckú prácu, biológia pre 5. ročník základnej školy.

**Science Inquiry Skills of Pupils and Developing Scientific Literacy in Biology Textbook for The Fifth Grade of Elementary School.** Although the OECD PISA study in Slovakia for the first time took place in 2003 and scientific literacy became a major area of concern in OECD PISA study in 2006 (Koršňáková, Kováčová 2007), reports on the achievements of Slovak pupils remained neglected by authorities. To elucidate scientific literacy to professional and lay public and to outline options for improving the performance of Slovak pupils, ŠPÚ and NÚCEM have published national reports and also examples of tasks testing scientific literacy (Koršňáková, 2008). Nowadays, after 10 years, school documents for the first time in history of reformed education in Slovakia have declared scientific literacy as a goal of science education. We therefore focused

*attention on the potential of biology textbooks for the fifth grade of elementary school to develop students' science inquiry skills, which is an important part of scientific literacy. We found out that the textbook in terms of scientific literacy properly develops none of the six basic science inquiry skills. The book in some regards develops observation, communication and classification; while measurement, reasoning and predicting are not developed enough. Presented textbook does not have the potential to develop integrated science inquiry skills, which in the fifth grade cover creation of data tables, experimentation, forming conclusions and generalizations.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No 4: 215-240)*

**Key words:** *scientific literacy, competence, basic science inquiry skills, integrated science inquiry skills, biology for the fifth grade of elementary school.*

## Úvod

V reformovaných školských dokumentoch, v diskurze o inovačných a modernizačných trendoch vo vzdelávaní, v správach o výsledkoch, ktoré dosiahli naši žiaci v medzinárodnom hodnotení, sa často skloňuje pojem kompetencia, spôsobilosť, či prírodovedná gramotnosť. Žiaci by mali byť kompetentnými užívateľmi technológií, materinského a cudzieho jazyka, občianskych práv a slobôd. O niečo náročnejšia je predstava žiaka ako prírodovedne gramotného, kompetentného užívateľa vedeckých poznatkov, žiaka spôsobilého vedecky pracovať, hlavne ak máme na mysli prírodovedné vzdelávanie.

Najmä laická verejnosť si môže opodstatnene položiť otázku, prečo už žiak základnej školy má byť schopný pracovať ako vedec? Akým prínosom pre jeho ďalšie vzdelávanie a život bude získanie takejto spôsobilosti?

Nakoľko si myslíme, že na vyššie uvedené otázky hľadajú odpovede aj mnohí pedagógovia, rozhodli sme sa v predložennom článku ozrejmiť pojmy kompetencia, spôsobilosť a s nimi úzko súvisiaci koncept prírodovedná gramotnosť. Naším ďalším cieľom bolo pozrieť sa z perspektívy prírodovednej gramotnosti na učebnicu biológie pre 5. ročník základnej školy a zhodnotiť jej potenciál rozvíjať u žiakov spôsobilosť na vedeckú prácu.

V prvom rade je dôležité si uvedomiť, že prírodovedná gramotnosť je multidimenzionálny koncept, a že jednou z jeho základných zložiek je spôsobilosť na vedeckú prácu. O nutnosti viesť žiakov k získaniu prírodovednej gramotnosti dnes už pochybuje len málokto. Eshach (2006) v prospech prírodovednej gramotnosti uvádza niekoľko argumentov, z ktorých mnohé vysvetľujú opodstatnenosť spôsobilosti na vedeckú prácu, ktorá by mala patriť do portfólia vedomostí a zručností žiaka základnej školy:

1. Deti prirodzene baví pozorovať prírodu a premýšľať o nej rovnako, ako to robia aj vedci;

2. Keď sa žiaci stretnú s fenoménom vedy v ranom veku, lepšie pochopia vedecké pojmy a k samotnej vede si dokážu vytvoriť pozitívny vzťah. To môže mať nielen vplyv na výber ich profesie, ale aj na formovanie ich postojov.

3. Žiaci základnej školy dokážu pochopiť vedecké pojmy, dokážu vedecky argumentovať, preto je veda efektívnym prostriedkom na rozvíjanie ich vedeckého myslenia. Vedecké myslenie umožní žiakom správne vyhodnotiť situácie v bežnom živote a urobiť správne rozhodnutia o svojom zdraví, životnom štýle, či najbližšom okolí.

Povzbudený týmito argumentmi by sa nejeden učiteľ rád a s chuťou pustil do náročnej práce vychovať prírodovedne gramotného mladého človeka. Pre učiteľov biológie z toho vyplývajú dve kľúčové skupiny otázok, ktorým sa budeme ďalej v texte venovať:

*I. Poznáme obsah pojmu prírodovedná gramotnosť, vieme čo máme robiť a ako máme dosiahnuť, aby žiaci nadobudli a rozvíjali si kompetencie s tým súvisiace?*

*II. Aké podmienky, prostriedky a možnosti máme k dispozícii, aby sme mohli splniť tento cieľ? Je základný nástroj práce učiteľa – učebnica biológie dobrým a efektívnym nástrojom na rozvíjanie špecifických kompetencií ako súčasti prírodovednej gramotnosti?*

## **I. Teoretické východiská**

Kľúčovým konceptom, s ktorým sa v odbornej literatúre a medzinárodných štúdiách stretávame častejšie ako v slovenských školských dokumentoch, je **prírodovedná gramotnosť**. Naopak, pojem **kompetencia** sa používa na definovanie cieľov prírodovedného vzdelávania v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 2 na Slovensku pre predmet biológia, ale v zahraničí, najmä mimo EÚ je preferovaný pojem **spôsobilosť**. Aj inovované vzdelávacie štandardy pre predmet biológia boli vytvorené s cieľom rozvíjať u žiakov prírodovedné kompetencie v spätosti s praktickým životom (Páleníková, Nagyová, 2015). Učiteľ na Slovensku sa pri svojej práci dostáva na prvý pohľad do paradoxnej situácie. Realizuje vzdelávacie ciele definované pomocou kompetencií, ale medzinárodné štúdie merajú u žiakov úroveň nadobudnutej prírodovednej gramotnosti.

V snahe zmierniť tento paradox priblížime čitateľovi vyššie uvedené pojmy a koncepty podrobnejšie, a predovšetkým vo vzájomných súvislostiach, pričom hlavnú pozornosť zameriame na spôsobilosť na vedeckú prácu.

### **1 Prírodovedná gramotnosť, spôsobilosti a kompetencie**

Najaktuálnejšia definícia prírodovednej gramotnosti z roku 2000 podľa Harlena (In Held et al., 2011) za jej tri základné zložky považuje:

- prírodovedné predstavy;
- prejavy vedeckého postoja k realite;
- spôsobilosť na vedeckú prácu.

Na úroveň prírodovednej gramotnosti u žiakov z rozličných krajín sveta je zameraná práve medzinárodná štúdia PISA, ktorá meria úroveň *vedomostí z oblasti prírodných vied, schopnosť používať vedecké poznatky na identifikovanie otázok, získanie nových vedomostí, vysvetľovanie prírodných javov a vyvodzovanie záverov podložených faktmi* (Koršňáková et al., 2010). Čo presne by mal prírodovedne gramotný žiak ovládať čitateľ najlepšie pochopí z presného vymedzenia šiestich úrovní prírodovednej gramotnosti, ktoré PISA definuje nasledovne:

1. Žiak má obmedzené prírodovedné vedomosti, ktoré vie použiť iba v niektorých známych situáciách, podáva len vysvetlenie zrejmé z predložených faktov;
2. Má určité prírodovedné vedomosti, ktoré vie použiť na vysvetlenie známych situácií, vie vyvodit' závery z jednoduchých pozorovaní;
3. Žiak vie identifikovať prírodovedné problémy, je schopný vybrať fakty a vedomosti potrebné na vysvetlenie javov a použiť jednoduché modely alebo stratégie skúmania. Vie tvoriť rozhodnutia založené na prírodovedných poznatkoch;
4. Žiak vie efektívne pracovať so situáciami a problémami, vybrať a spojiť vysvetlenia z rôznych vedných odborov priamo k situácii z bežného života. Vie prírodovedné vedomosti využiť a aj vysvetliť ostatným;
5. Dokáže identifikovať prírodovedné aspekty zložitých situácií, aplikovať vedecké poznatky a vedomosti z prírodovedných predmetov. Je schopný sformulovať vysvetlenie vychádzajúce z kritickej analýzy dôkazov a argumentov;
6. Žiak vie poznatky o prírodných vedách identifikovať, vysvetliť a aplikovať v zložitých situáciách. Vie prepojiť rôzne zdroje informácií, sformulovať argumenty na podporu rozhodnutí a odporúčaní súvisiacich s týmito situáciami (In Koršňáková et al., 2010).

Výsledky štúdie PISA 2012 sú jasným argumentom v prospech rozvíjania prírodovednej gramotnosti: *Priemerné skóre výkonu v prírodovednej gramotnosti zaznamenal na Slovensku pokles o 19 bodov oproti roku 2009. Dosiahnuté skóre 470 bodov je pod priemerom zúčastnených krajín OECD, ktorý bol v roku 2012 na úrovni 501 bodov. 37,3 % žiakov základnej školy sa výkonnostne nachádza pod úrovňou 2. Oproti tomu iba 1,6 % žiakov základnej školy sa nachádza v top skupine výkonu na úrovni prírodovednej gramotnosti 5 a 6* (Ferencová, Stovíčková a Galádová, 2015).

Z uvedeného vyplýva, že ak chceme aby úroveň 5 a 6 dosiahlo viac žiakov, mali by sme sa zamerať najmä na to ako žiakov viesť k získaniu spôsobilosti



pre vedeckú prácu. Preto práve táto zložka prírodovednej gramotnosti bude predmetom ďalšej podkapitoly.

Eshach (2006) hovorí, že učiť prírodovedné predmety, znamená zamerať sa na dve základné zložky vedy ako takej: na špecifické vedomosti predmetu a na stratégie/zručnosti všeobecných vedomostí predmetu (pozorovanie, meranie, zápis a analýza dát, používanie prístrojov, tvorba experimentov a hodnotenie dôkazov, atď.). Bilgin (In Held et al. 2011) chápe spôsobilosť pre vedeckú prácu ako porozumenie metódam a procedúram vedeckého skúmania. Prostredníctvom týchto schopností dokáže dieťa lepšie porozumieť fungovaniu sveta a jeho zákonitostiam.

V tejto súvislosti je dôležité spomenúť, že podľa Harlen (In Held et al., 2011), je jednou z troch základných dimenzií konceptu prírodovednej gramotnosti práve **spôsobilosť na vedeckú prácu**. Tejto zložke prírodovednej gramotnosti je v literatúre venovaná zvláštna pozornosť. Dôvodom je skutočnosť, že po obsahovej stránke patrí medzi najrozsiahlejšie zložky prírodovednej gramotnosti. Spôsobilosť na vedeckú prácu na úrovni primárneho vzdelávania bližšie špecifikuje Žoldošová (2008). Schopnosť pozorovať, komunikovať, klasifikovať, merať, vyvodzovať (interpretovať) a tvoriť predpoklady by sa žiaci na hodinách prírodovedy mali učiť postupne s ohľadom na ich schopnosti. Autorka odporúča šesť základných schopností na vedeckú prácu rozvíjať v logickej postupnosti, v ktorej sú usporiadané s narastajúcou sofistikovanosťou: pozorovanie, meranie, komunikácia, klasifikácia, interpretácia a predpokladanie. Domnievame sa, že tieto parciálne schopnosti by sme mali ďalej rozvíjať a prehľbovať aj u žiakov 5. ročníka základnej školy.

Vychádzajúc z názorov viacerých autorov, Held et al. (2011) sumarizuje rozdelenie spôsobilostí na vedeckú prácu na:

1. *základné spôsobilosti – pozorovanie, meranie, klasifikovanie, usudzovanie, predpokladanie;*
2. *integrované spôsobilosti – interpretácia dát, kontrola premenných, konštruovanie tabuliek a grafov, formulovanie hypotéz, experimentovanie, opisovanie vzťahov medzi premennými a tvorba záverov a zovšeobecnení.*

Vyššie uvedený teoretický prehľad základných a integrovaných spôsobilostí na vedeckú prácu zjednoduší pohľad na vzájomné vzťahy a súvislosti medzi kompetenciami a spôsobilosťami.

Pojem kompetencia je definovaný ako prienik vedomostí, zručností, motívov a postojov (Turek, 2008). S cieľom zvýšiť kvalitu a efektívnosť vzdelávania v roku 2006 definovala Rada EÚ osem kompetencií, ktorých osvojenie a zdokonaľovanie má prebiehať ako celoživotný proces učenia sa: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,

digitálna kompetencia, naučiť sa učiť sa, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Súhlasíme s Heldom et al. (2011), že následne sa kľúčové kompetencie stali fenoménom a udomácnili sa v štátnych vzdelávacích programoch a následne v školských programoch. Štátny vzdelávací program ISCED 2 z roku 2009 (ŠPÚa) na Slovensku pre predmet biológia do cieľov prírodovedného vzdelávania premietol najmä základné kompetencie v oblasti **komunikačných schopností**, v oblasti **identifikácie a riešenia problémov**, v oblasti rozvíjania **sociálnych kompetencií**, v oblasti získavania, osvojovania a rozvíjania **manuálnych zručností**, pričom kompetencie považuje za nástroj na dosiahnutie vytýčených cieľov prírodovedného vzdelávania a súčasne kladie dôraz aj na ich sústavné rozvíjanie. Každá oblasť kompetencií pozostáva z niekoľkých parciálnych schopností, zručností, vedomostí a postojov, ktoré tvoria tak početnú množinu pojmov, že už len samotné zapamätanie všetkých jej prvkov nie je jednoduché.

Je dôležité poznamenať, že mimo regiónu EÚ nie je pojem kompetencie, resp. kľúčové kompetencie ani zďaleka taký bežný ako u nás. Ako uvádza Held et al. (2011), používa sa skôr pojem „skills“ alebo „ability“ – čiže **spôsobilosť**. Inovovaný štátny vzdelávací program (iŠVP) z roku 2015 pre nižšie sekundárne vzdelávanie na Slovensku ako jeden z cieľov prírodovedného vzdelávania definuje budovanie spôsobilostí na vedeckú prácu, a to najmä spôsobilosti pozorovania, vnímania časových a priestorových vzťahov medzi objektmi a javmi, klasifikácie, merania a predvídania (ŠPÚb, 2015). Prvýkrát v histórii modernizácie slovenského školstva sú prírodovedná gramotnosť a s ňou súvisiace spôsobilosti postulované ako hlavný cieľ vzdelávania v oblasti prírodných vied. Inovovaný vzdelávací štandard uvádza parciálne spôsobilosti na vedeckú prácu v rámci výkonového štandardu pre biológiu (ŠPÚc, 2015), ktorý spolu s obsahovým štandardom konkretizuje ciele predmetu biológia (Páleníková, Nagyová, 2015).

Za teoretické východiská budovania schopností na vedeckú prácu sa považuje konštruktivizmus (Žoldošová, 2010) a didakticko-metodickými východiskami na dosiahnutie prírodovednej gramotnosti a budovanie schopností na vedeckú prácu je výskumne ladená koncepcia vyučovania (Held et al., 2011).

Podľa nášho názoru je pre učiteľa biológie, ktorý má vychovať prírodovedne gramotného žiaka, z praktických dôvodov najefektívnejšie sa zaoberať parciálnymi spôsobilosťami na vedeckú prácu. V nasledujúcej kapitole prinášame ich definície, ako aj príklady z praxe, ktoré môže učiteľ študovať jednotlivo, zavádzať do praxe podľa svojich možností, schopností žiakov, časových a materiálnych podmienok.

## **2 Základné a integrované spôsobilosti na vedeckú prácu**

Ako sme už spomenuli vyššie, rozvíjanie spôsobilostí na vedeckú prácu rieši nielen zlepšenie úrovne prírodovednej gramotnosti žiakov základnej školy, konkretizuje kompetencie, ktorých získanie je cieľom prírodovedného vzdelávania, ale predovšetkým ako teoretické východisko zjednodušuje chápanie činností, zručností, vedomostí a postojov, ktoré má učiteľ svojím pedagogickým pôsobením u žiakov základnej školy rozvíjať. V nasledujúcom texte preto čitateľovi priblížime parciálne spôsobilosti na vedeckú prácu, pričom budeme vychádzať z rozdelenia podľa Helda et al. (2011) na základné a integrované spôsobilosti.

Základné spôsobilosti na vedeckú prácu by sa mali u žiakov rozvíjať už na primárnom stupni základného vzdelávania. Žiak 5. ročníka by mal byť týmito spôsobilosťami vybavený a učiteľ by ich mal dobre poznať, aby ich mohol ďalej rozvíjať alebo modifikovať.

Integrované spôsobilosti na vedeckú prácu sú kvalitatívne na vyššej úrovni ako základné spôsobilosti. Aj z toho dôvodu nie je možné rozvíjať ich všetky súčasne a už vôbec nie je možné rozvíjať všetky na primárnom stupni vzdelávania. Práve v piatom ročníku podľa nášho názoru dosahujú žiaci taký stupeň vývinu, ktorý im umožňuje postupné a veku primerané nadobúdanie integrovaných spôsobilostí na vedeckú prácu.

Preto bude táto podkapitola prehľadom teoretických východísk základných a integrovaných spôsobilostí na vedeckú prácu, ktoré v nasledujúcej kapitole článku použijeme na analýzu potenciálu učebnice biológie pre 5. ročník tieto spôsobilosti ďalej rozvíjať.

### **2.1 Základné spôsobilosti vedeckej práce**

#### **2.1.1 Pozorovanie**

Pozorovanie je spôsob, akým pomocou zmyslových orgánov prijímame informácie z okolitého prostredia. V situáciách každodenného života deti spontánne pozorujú javy vo svojom prostredí, ale ich skúmaniu sa už nevenujú. Pod vedením učiteľa by sa podľa Harlena (In Žoldošová, 2010) pozorovanie malo stať cieľným pozorovaním s porozumením.

Vo vzdelávacom procese by sa u dieťaťa mal meniť cieľ pozorovania z implicitného na explicitný, proces pozorovania by sa mal zmeniť z neštruktúrovaného a spontánneho pozorovania na štruktúrované a cieľné. Úloha učiteľa by sa mala presunúť do sféry podpory, koordinácie a dohľadu, aby práca žiaka nadobudla maximálnu možnú mieru samostatnosti. Harlen (2012) upozorňuje na bežnú prax v školách, kedy žiak dostane len pokyn „Pozorne si pozri“, „Dôkladne pozoruj“, ale vôbec netuší, čo to znamená. Žiaci sa musia túto zručnosť najskôr naučiť, aby ju dokázali zmysluplne používať.

### 2.1.2 Meranie

Schopnosť merať získavajú žiaci postupne. Pre žiakov na druhom stupni základnej školy je dôležité, aby vedeli rozlíšiť kvalitatívne meranie (zistiť prítomnosť alebo neprítomnosť premennej) od kvantitatívneho merania (určiť hodnotu premennej) a aby ich vedeli správne vykonať. Žoldošová (2010) upozorňuje na skutočnosť, že v školskej praxi je dôležité, aby sa deti naučili základné typy kvantitatívneho merania: *frekvenčné, poradové a pomerné*.

Schopnosť merať by sa mala vyvíjať od subjektívneho odhadu k objektívnemu meraniu, od kvalitatívneho cez kvantitatívne frekvenčné meranie, k poradovému a pomernému meraniu. Žiaci by sa mali naučiť, že sa dajú merať podmienky pred experimentom, priebeh experimentu a výsledky experimentu. Vedecké meranie nie je samoúčelné, žiaci by sa mali naučiť, že merajú preto, aby mohli overiť implicitné alebo explicitné predpoklady. Žoldošová (2010) upozorňuje aj na to, že žiak musí premennú dobre poznať, inak meranie jej hodnoty nebude efektívne. Z praktického hľadiska je vhodné, aby sa žiaci s aktivitami merania oboznamovali postupne a aby ich aktivity boli orientované na využitie merania v jednoduchom experimente.

### 2.1.3 Komunikácia

Schopnosť komunikácie ako súčasť spôsobilosti vedeckej práce je podobná komunikácii v bežnom živote. Jej hlavné špecifiká spočívajú v schopnosti vytvárať monológ, iniciovať dialóg a viesť dialóg.

Monologický prejav by mal žiak dokázať využiť na vyjadrenie svojho názoru a mal by ho vedieť podporiť argumentmi. Význam má aj pri reprodukcii informácie vlastným spôsobom (vlastnými slovami) tak, aby dokázal spontánne reagovať na informácie získané z rôznych sekundárnych zdrojov (knihy, odborníci, internet). Podľa Harlena (2013) je dôležité, aby žiak nevyhľadával už hotové riešenia, ale len informácie, ktoré k vlastnému riešeniu potrebuje. Nemenej dôležité sú prezentačné schopnosti žiaka, s čím úzko súvisí schopnosť vybrať najlepšiu formu prezentácie, objektívne, jednoducho a efektívne komunikovať cieľ, postup riešenia, výsledky riešenia a záver.

Iniciovať a viesť dialóg sa žiaci najlepšie naučia v skupinovej diskusii. Podľa Žoldošovej (2010) je dôležité najmä to, aby učiteľ metodicky viedol žiakov k diskusii v skupine, ktorej cieľom je nájsť spoločné riešenie. Práve prácu v skupine považuje Harlen (2012) za nesmierne dôležitú, pretože je to štýl práce, akým pracujú vedci – zdieľajú nápady, diskutujú, premýšľajú o tom, čo musia urobiť a ako to majú urobiť. V tíme si musia rozdeliť úlohy, zorganizovať prácu a efektívne ju komunikovať.

Komunikácia žiakov by sa mala pod vedením učiteľa rozvíjať, avšak úloha učiteľa by mala s narastajúcou schopnosťou žiakov komunikovať ustupovať do

úzadia. Význam komunikácie spočíva aj v tom, že ak javy, ktoré žiaci považujú za jasné, nedokážu verbalizovať, zistia, že javu nerozumejú tak, ako si mysleli.

#### **2.1.4 Klasifikácia**

Klasifikácia (triedenie) je začleňovanie predmetov alebo javov do skupín na základe spoločných vlastností (Held et al., 2011). Dôležité je, aby žiaci vedeli vysvetliť zaradenie predmetu alebo javu do kategórie, pretože ak nevedia vysvetliť výber kategórie, nejde o klasifikáciu, ale o reprodukciu naučeného (Žoldošová, 2010). Podstatou rozvinutej schopnosti klasifikácie je vytvoriť vlastné kategórie, v niektorých prípadoch vrátane ich hierarchického usporiadania, a na základe charakteristiky kategórie správne identifikovať znaky alebo vlastnosti predmetov (alebo javov) a ich následné začlenenie do kategórie. Schopnosť klasifikovať by sa u žiakov mala rozvíjať najmä na základe schopnosti vyhľadávať rovnaké znaky triedených objektov, javov alebo situácií. Učiteľ by mal so žiakmi prebrať charakteristiky jednotlivých kategórií a následne by žiaci predmety mali triediť a svoj výber kategórie by mali vedieť vysvetliť. Postupne by žiaci mali dospieť k schopnosti vytvárať vlastné kategórie triedenia.

#### **2.1.5 Usudzovanie**

Tvorba úsudku spočíva v zovšeobecnení informácie, ktorú žiak získal pozorovaním. Slúži na vysvetlenie toho, čo sa zistilo pozorovaním. Usudzovanie môže byť:

**1. Deduktívne** – vyvodenie záverov z jedného alebo viacerých všeobecných tvrdení. Tento typ usudzovania vo vyučovaní dominuje (Held et al., 2011);

**2. Induktívne** – na základe pozorovania sa vytvorí pravdepodobný záver. Z konkrétnych informácií získaných pozorovaním žiaci vytvoria všeobecné vysvetlenia a závery. Takýto postup by sa mal uplatňovať aj vo vyučovaní. Žiak by mal zažiť skúsenosť s javom a na jej základe sformulovať zovšeobecnenie. Induktívne usudzovanie tvorí základ vedeckej práce (Šedivý in Held et al., 2011).

Žoldošová (2010) upozorňuje na skutočnosť, že na základe pozorovania môžu žiaci vytvárať rôzne úsudky, tie sa následne môžu zmeniť vplyvom ďalšieho pozorovania. Žiak by preto mal mať vytvorený priestor na to, aby sa k pozorovaniu mohol vrátiť. Učiteľ môže usmerňovať tvorbu úsudku žiaka vhodnými otázkami (Popremýšľaj..., Pokús sa zistiť...). Schopnosť usudzovať veľmi úzko súvisí so schopnosťou pozorovať a klasifikovať.

#### **2.1.6 Predpokladanie**

Predpokladanie podobne ako usudzovanie závisí na dátach získaných empirickou skúsenosťou, alebo prebieha v čisto teoretickej rovine. Predpoklad navyše vyslovuje výrok o tom, čo sa môže udiť v budúcnosti (Held et al.,

2011). Funkcia učiteľa je pri rozvíjaní tejto schopnosti veľmi dôležitá najmä v tom, že by mala usmerňovať žiaka od tvorby dohadov, k tvorbe predpokladov. Dohady nie sú založené na faktoch. Hádanie (tipovanie) vzniká bez vyhodnotenia faktov. Žiak by mal podľa Harlena (In Held et al., 2011) tento rozdiel poznať, učiteľ by ho mal povzbudzovať, aby využil informácie z iných skúseností s daným javom alebo predmetom, aby vysvetlil, prečo si myslí, že daný jav tak funguje. S rastúcou schopnosťou žiaka pozorovať, identifikovať premenné a správne ich pomenovať, zdokonaľuje sa aj schopnosť správne sformulovať predpoklad.

Podľa Žoldošovej (2010) by učiteľ mal žiakov viesť do situácií, s ktorými majú dostatočnú skúsenosť, ale nechápu ich principiálne, pretože pri tvorbe predpokladov o známych javoch sú žiaci najúspešnejší. Učiteľ by mal povzbudzovať a motivovať žiaka tým, že prejaví o jeho myšlienky záujem. Predpoklady sú tým hodnotnejšie, čím kvalitnejšie bolo pozorovanie a jeho interpretácia – to je ďalšie pole pôsobnosti učiteľa, kde môže žiaka usmerňovať.

## **2.2 Integrované spôsobilosti na vedeckú prácu**

### **2.2.1 Interpretácia**

Interpretácia patrí medzi integrované spôsobilosti na vedeckú prácu, ktoré nemožno rozvíjať bez základných spôsobilostí (pozorovanie, meranie, klasifikovanie, usudzovanie, predpokladanie). Zatiaľ čo základné spôsobilosti je možné začať rozvíjať už v predškolskom veku, integrované spôsobilosti sa v nadväznosti na vyššie uvedené schopnosti budú rozvíjať až neskôr.

Interpretácia znamená zlučovanie získaných výsledkov a identifikáciu vzorov alebo vzťahov medzi premennými. Harlen (In Held et al., 2011) na rozvoj spôsobilosti interpretácie používa:

- Porovnávanie toho, čo sme zistili a toho, čo predpokladáme;
- Spájanie čiastkových informácií a následnú tvorbu výpovede;
- Identifikovanie asociácie medzi premennými;
- Hľadanie vzorov, pravidiel, zákonitostí v pozorovaní;
- Uistenie, že vzor platí pre všetky dáta.

Porovnávanie je u žiakov väčšinou implicitné, preto je dôležité povzbudzovať ich, uvoľniť ich myslenie do takej miery, aby sa otvorilo minulým vedomostiam a skúsenostiam a neostalo oklieštené len aktuálne získanými informáciami. Len za takýchto podmienok môže nastať spojenie informácie získanej pozorovaním s predchádzajúcimi skúsenosťami žiaka (Žoldošová, 2010). Niekedy majú žiaci rôzne predstavy o jednom jave, ktoré získali v rôznych kontextoch. Vtedy by mal učiteľ pomôcť prepojiť ich a ukázať, že vedeckejšia predstava platí vo všetkých prípadoch (Harlen, 2012).

K rozvinutej schopnosti interpretovať patrí schopnosť odčleniť pravidlo a výnimku v pozorovaných javoch alebo vlastnostiach predmetov (Žoldošová, 2010).

Schopnosť interpretovať môže učiteľ u žiakov začať rozvíjať jeho vhodným usmerňovaním. Najmä hľadanie vzorov a zákonitostí, ako aj spájanie čiastkových informácií môže byť pre žiakov náročné. Na tomto mieste by sme chceli upozorniť na to, aby učitelia v snahe pomôcť rozvíjať schopnosť interpretácie nezašli príďaleko, resp. aby v správnom čase dokázali upustiť od usmerňovania a umožnili žiakom „slobodnú“ interpretáciu dať. V zahraničnej odbornej literatúre sa pomoc dospelého (učiteľa, tútora), ktorý umožní žiakovi riešiť problém, splniť úlohu alebo dosiahnuť cieľ, ktorý je bez pomoci za hranicou jeho úsilia, nazýva scaffolding (Wood et al. In Eshach, 2006). Scaffolding (v preklade opora, lešenie) je vlastne metaforou dospelého, ktorý svojou pomocou žiakovi buduje lešenie, podobné tomu, ktoré pomáha stavať budovu a pomáha mu tak riešiť úlohu alebo problém.

### 2.2.2 Konštruovanie tabuliek a grafov

Okrem formulovania záveru z experimentu v podobe krátkeho textu by žiaci mali byť vedení aj k tvorbe záverov vo forme grafov, tabuliek a schém. Táto spôsobilosť je náročnejšia v tom, že ide o vizualizáciu vzťahov medzi premennými, ktorá si vyžaduje aj matematickú gramotnosť. Žiaci by sa najskôr mali naučiť zostaviť jednoduché tabuľky a grafy s malým počtom dát, s využitím jednotiek (dĺžky, hmotnosti, času), ktoré dobre poznajú a pod vedením učiteľa by sa mali naučiť tabuľky a grafy správne interpretovať. Žiaci by mali byť oboznámení so zásadami konštrukcie tabuliek a grafov, ako je prehľadnosť, čitateľnosť, aby graf či tabuľka obsahovali všetky dáta, významné prvky alebo vzťahy. Žiaci by sa mali naučiť hodnotiť aj iné interpretácie výsledkov vzhľadom na dáta uvedené v tabuľke alebo v grafe (Held et al., 2011). Žoldošová (2010) odporúča najskôr vytvárať jednoduché diagramy, ktoré vyjadrujú početnosť a po zvládnutí tvorby frekvenčných stĺpcových grafov prejsť k tvorbe vzťahových grafov (grafy vyjadrujúce vzťah dvoch premenných).

Tvorba tabuliek a grafov patrí do kurikula matematiky 5. ročníka, takže žiaci by mali byť schopní grafy konštruovať. Ak sa žiaci s konštrukciou grafov a tabuliek nestretli vo 4. ročníku, je potrebné začať rozvíjať túto schopnosť takpovediac od nuly. Aj pre žiakov piateho ročníka je vhodnejšie konštruovať najskôr frekvenčné tabuľky a grafy, a až budú na matematike oboznámení s priamou a nepriamou úmernosťou, ľahšie budú chápať aj grafy vzťahové. Ako je zdôraznené v Národnej správe PISA 2009 Slovensko, *prírodovedná gramotnosť si vyžaduje istú úroveň čitateľskej i matematickej gramotnosti*

*a neznamená len zvládnutie učiva, predstavuje schopnosť využívať dostupné informácie (Koršňáková et al., 2010).*

### **2.2.3 Tvorba záverov a zovšeobecnení**

Schopnosť tvoriť závery a generalizovať je vyššou formou usudzovania najmä preto, že zovšeobecňovanie je založené na väčšom počte získaných dát ako úsudok a vyžaduje od žiaka abstraktné myslenie. Záver (ak je vytvorený správne) sa dá použiť aj na iné situácie, napriek tomu by sa žiaden záver z experimentálnej činnosti nemal považovať za úplne platný (Held et al., 2011). Žiaci by sa mali naučiť formulovať závery len pomocou relevantných faktov, prezentovať ich verbálne, graficky znázorniť výsledky a o výsledkoch a záveroch diskutovať. Harlen (2012) upozorňuje učiteľov na skutočnosť, že hoci žiaci pri experimentovaní získavajú nové dáta a k vedomostiam pridávajú nové skúsenosti, bez diskusie, reflexie a zhrnutia, sú vedomosti krátkodobé, nesúrodé a neupevnené. Už pri plánovaní vyučovacej hodiny by preto učiteľ mal do jej štruktúry zaradiť priestor na prezentáciu záverov a diskusiu.

### **2.2.4 Formulovanie hypotéz**

Zatiaľ čo tvorba predpokladov patrí medzi základné spôsobilosti vedeckej práce a túto schopnosť si dokážu osvojiť a rozvíjať aj žiaci na prvom stupni základnej školy, formulovanie hypotéz je náročnejšie a spravidla sa s ním oboznamujú až starší žiaci. Hypotéza je odôvodnený predpoklad sformulovaný v tvare oznamovacej vety, o ktorej viem po skončení výskumu vyhlásiť, či sa potvrdila alebo nepotvrdila (Held et al., 2011). Pri formulovaní hypotéz môžu žiaci použiť vetnú konštrukciu „ak – tak“, pomocou druhého stupňa prídavného mena/príslovky alebo sa konštatuje „pozitívny“, či „negatívny“ vzťah medzi premennými.

K formulácii hypotéz môžu žiaci dospieť pomocou zdokonaľovania schopnosti formulovať predpoklady. Hypotézy vytvárame na základe minulých skúseností a vedomostí, na každý jav je možné vytvoriť niekoľko hypotéz. Pomocou divergentných úloh môže učiteľ povzbudzovať žiakov vo vysvetľovaní javov viacerými spôsobmi. Tým sa u žiakov rozvíja hypotetické myslenie. Dôležité je, aby po tvorbe vlastných hypotéz mali žiaci možnosť o nich diskutovať a svoje hypotézy prezentovať (Held et al., 2011).

### **2.2.5 Experimentovanie**

Nevyhnutnou podmienkou zostavenia a prípravy experimentu je sformulovať hypotézu a nájsť spôsob, akým ju overíme. Pripraviť a zrealizovať experiment je jednou z najťažších spôsobilostí vedeckej práce. Z uvedeného dôvodu Held et al. (2011) odporúča, aby učiteľ deti usmerňoval. Môže im predložiť návrh experimentu a požiadať ich, aby ho vylepšili. Neskôr možnosti o tom, ako by mohol experiment vyzeráť nepredložime, ale poskytneme žiakom dostatok



času, aby mohli popremýšľať, experiment zrealizovať a jeho realizáciu prediskutovať.

## **II. Učebnica biológie pre 5. ročník základnej školy a jej využitie na rozvíjanie spôsobilosti na vedeckú prácu**

Učiteľ môže podľa nášho názoru efektívne používať učebnicu na dosiahnutie cieľov vzdelávania iba vtedy, ak dobre pozná ciele (kompetencie, či spôsobilosti) a, samozrejme, ak dobre pozná didaktický prostriedok svojej práce, napr. učebnicu. Preto najskôr priblížime parciálne spôsobilosti na vedeckú prácu a následne vyhodnotíme, do akej miery učebnica tvorí platformu na ich vytváranie a rozvoj. Nakoľko vo vyučovacej praxi nie je vždy možné jednotlivé spôsobilosti oddeliť, budeme ich analyzovať v rovnakých súvislostiach, v akých sa nachádzajú v učebnici biológie pre 5. ročník od autorov Uhereková et al. (2012).

V predloženej učebnici sme sa zamerali na úlohy označené ako Praktické aktivity, ktoré sa nachádzajú v štyroch tematických celkoch, a na otázky a úlohy, ktoré sa nachádzajú na konci každej kapitoly v časti Rieš a skúmaj a Uvažuj a odpovedz. Naším cieľom bolo zistiť, či riešenie otázok a úloh v učebnici biológie má potenciál rozvíjať základné a integrované spôsobilosti na vedeckú prácu. Kvantitatívne sme vyhodnotili počet úloh, ktoré svojím obsahom, cieľom alebo spôsobom riešenia majú potenciál rozvíjať jednotlivé spôsobilosti. Na základe zistených skutočností sme sformulovali odporúčania pre pedagogickú prax.

### **1 Pozorovanie, experimentovanie, tvorba záverov a zovšeobecnení, konštrukcia tabuliek**

V učebnici biológie pre 5. ročník (Uhereková et al., 2012) sa v štyroch tematických celkoch nachádza spolu 12 úloh, ktoré autori učebnice označili ako Praktické aktivity. Sú to v podstate výskumné a poznávacie aktivity určené na jednu vyučovaciu hodinu (ďalej len praktické aktivity, pozri tabuľka 1), v ktorých si žiaci majú prakticky overiť poznatky z príslušného tematického celku. Podľa nášho názoru sú práve praktické aktivity najvhodnejšie na rozvíjanie spôsobilostí na vedeckú prácu. Žiaci 5. ročníka by si primerane svojmu veku a schopnostiam mali v praktických aktivitách osvojiť niektoré základné a integrované spôsobilosti, z nich za najdôležitejšie považujeme pozorovanie, experimentovanie, tvorbu záverov a zovšeobecnení, konštrukciu tabuliek.

Tabuľka č. 1: **Prehľad praktických aktivít v učebnici biológie pre 5. Ročník**

Tem. celok	Aktivita číslo:	Názov praktickej aktivity	Postup/inštrukcie	Spôsob pozorovania	Objekt pozorovania	Formulácia záveru
Príroda a život okolo nás	1	Pozorovanie kvitnúcej rastliny	Pozoruj Nakresli	Lupa, voľným okom	Kvitnúca rastlina koreňom	Odpoveď na 4 otázky
	2	Pozorovanie rastliny lupou a pod mikroskopom	Pozoruj Priprav preparát Nakresli Vypočítaj	Lupa, mikroskop	Palistky machu, pokožka listu, výtrusy machu, peľové zrná	Odpoveď na 2 otázky
Život v lese	3	Poznávanie a rozlišovanie lesných drevín	Pozoruj Prirad' Urč' Napiš	Lupa, voľným okom	Šišky, konáriky, listy, plody, semená	Odpoveď na 4 otázky
	4	Pozorovanie drobnozmka	Priprav preparát Pozoruj Nakresli	Mikroskop	Zelený povlak na dreve	Odpoveď na 3 otázky
	5	Pozorovanie stavby tela machu a pod mikroskopom	Pozoruj Priprav preparát Nakresli	Lupa, mikroskop	Rastlinka machu	Odpoveď na 4 otázky
	6	Poznávanie jedlých a jedovatých húb	Pozoruj Zisti znaky Nakresli Pomenuj Roztried'	Voľným okom	Modely, obrázky húb	Odpoveď na 3 otázky
Život vo vode a na brehu	7	Pozorovanie črievičky	Zhotov preparát Vyhľadaj Pozoruj Nakresli Vyjadri slovami alebo znázorni Porovnaj	Mikroskop	Senný nálev	Odpoveď na 2 otázky
	8	Pozorovanie planktónu	Zhotov preparát Vyhľadaj Pozoruj Nakresli Zarad'	Mikroskop	Vzorky vody	Odpoveď na 2 otázky
	9	Pozorovanie ulít a lastúr	Pozoruj Nakresli Zisti Porovnaj	Lupa, voľným okom	Lastúry a ulity	Odpoveď na 3 otázky
	10	Pozorovanie vodných bezstavovcov so schránkou v akváriu	Pozoruj Zisti Urč'	Lupa, voľným okom	Akvárium	Odpoveď na 3 otázky
	11	Pozorovanie rýb v akváriu	Pozoruj Zisti Dokumentuj nákresmi Schematicky znázorni	Lupa, voľným okom	Akvárium	Odpoveď na 5 otázok
Život na poliach a lúkach	12.	Pozorovanie a poznávanie rastlín okolia	Pozoruj Nakresli Porovnaj Urč'	Lupa, voľným okom	1 – 2 rastliny	Odpoveď na 3 otázky

Každá praktická aktivita v skúmanej učebnici má vizuálne rovnakú formu, ktorá presne definuje *pomôcky, postup práce a záver*. Parciálne sme skúmali ich potenciál rozvíjať schopnosti na vedeckú prácu žiakov.

- Pomôcky – sú v každej praktickej aktivite presne určené, žiak nemá možnosť výberu. Domnievame sa, že žiak nie je vedený k tomu, aby sa zamyslel, aké pomôcky sú pre konkrétnu aktivitu vhodné, prípadne ako a kde sa dá získať materiál na pozorovanie (drobnozrnko, planktón, mach a pod.);
- Postup práce – pozostáva zo sekvencií krokov, ktoré sú sformulované v podobe inštrukcií: „Pozoruj“, „Porovnaj“, „Priprav preparát“, „Nakresli“, „Urč“, „Vyhľadaj“, „Zarad“, „Zisti“ a pod. Pracovný postup má zvyčajne 4 – 9 krokov. Deväť krokov je podľa nášho názoru náročné prečítať, vykonať a ešte sa nad tým všetkým zamyslieť, obzvlášť ak je súčasťou pracovného postupu kreslenie, či určovanie druhov pomocou literatúry. Sú to časovo náročné aktivity a môžu spôsobiť časový stres, a tým znížiť kvalitu práce žiaka. Samostatnosť žiaka, ktorý postupuje podľa predpísaného scenára, je nízka a domnievame sa, že žiaci 5. ročníka by mali byť pri riešení úloh samostatnejší;

Záver – žiaci majú sformulovať záver pomocou odpovedí na predložené otázky (2 – 5 otázok na jednu aktivitu). Pozitívne hodnotíme, že tieto otázky pomáhajú žiakom sformulovať záver pozorovania. Autori učebníc by však mali správne odhadnúť mieru pomoci, ktorá ovplyvňuje mieru samostatnosti žiaka.

Po komplexnom pohľade na praktické aktivity v učebnici sme dospeli k nasledovným záverom:

- Všetky praktické aktivity sú zamerané na pozorovanie živých prírodnín alebo ich modelov, či obrázkov. Žiaci pozorujú prírodniny voľným okom, lupou alebo mikroskopom, všetky pozorovania prebiehajú v interiéri. Praktické aktivity dávajú žiakom priestor zoznámiť sa so základnou metódou vedeckej práce – pozorovaním;
- Ani jedna praktická aktivita nevyžaduje od žiakov, aby navrhli vlastný experiment;
- Musíme skonštatovať, že spôsob zadania praktických aktivít (pracovný postup) je príkladom nevhodnej podpory (nevhodný scaffolding). Praktické aktivity majú pripravený scenár, podľa ktorého žiak pracuje, čím žiakovi idealizujeme cestu k riešeniu, máme pod kontrolou jeho frustráciu z prípadného zlyhania a limitujeme jeho slobodu riešenia (Eshach, 2006). Keď žiaci začínajú s praktickými aktivitami, ako je pozorovanie, je v poriadku, ak učiteľ alebo zadanie úlohy žiaka usmerní (scaffolding). Domnievame sa, že by to nemalo byť vo všetkých praktických aktivitách, pretože na konci školského roku je žiak 5. ročníka schopný manipulovať s lupou a mikroskopom, prípadne vie zhotoviť preparát, ale nevie

jednoduché pozorovanie či experiment samostatne navrhnuť, zrealizovať a sformulovať záver;

- Prezentácia údajov v podobe tabuľky nie je v učebnici vôbec použitá a ani od žiakov sa ich tvorba nevyžaduje;
  - Pozitívne hodnotíme, že v učebnici sa nachádzajú tri matematické úlohy, ktoré pomáhajú využívať matematickú gramotnosť na rozvíjanie prírodovednej. Keby žiaci mohli konštruovať tabuľky, potenciál učebnice rozvíjať spôsobilosti vedeckej práce by sa podstatne zvýšil;
  - Otázky v časti Záver v mnohých prípadoch nekorešpondujú s cieľom pozorovania. Napríklad v aktivite 5 (Pozorovanie stavby tela machu lupou a mikroskopom) majú v závere žiaci podľa obrázka v učebnici nakresliť tri potravové reťazce živočíchov, ktoré žijú v machu. V závere aktivity 11 (Pozorovanie rýb v akváriu) majú žiaci porovnať dýchanie vodných bezstavovcov a rýb, pričom vodné bezstavovce cieľom pozorovania vôbec neboli;
  - Ak zosumarizujeme všetky zistené skutočnosti, dospejeme k záveru, že praktické aktivity vo vybranej učebnici neprispievajú k rozvoju schopnosti pozorovania ako základnej spôsobilosti pnavedeckú prácu a z toho vyplýva aj nedostatočný prínos pre integrované spôsobilosti na vedeckú prácu, akými sú zovšeobecňovanie a tvorba záverov.
- V učebnici sa okrem praktických aktivít nachádza 137 úloh pod hlavičkou Rieš a skúmaj. Tieto úlohy by tiež mohli pomáhať budovať vyššie uvedené schopnosti. Skúmali sme aj tieto úlohy a kvantitatívne sme vyhodnotili počet úloh, ktoré majú potenciál rozvíjať vybrané parciálne spôsobilosti.
- V 9 % úloh má žiak vykonať krátkodobé pozorovanie (napr. pozoruj reakciu slimáka na dotyk, pozoruj stopy živočíchov), 2 % úloh sú na dlhodobé pozorovanie (napr. pozorovať trávnatý porast lúk počas roka, pozorovať život jedného lesného stromu, pozorovať a porovnať klíčenie pšenice, hrachu a kukurice). V týchto úlohách je presne definovaný cieľ pozorovania a pracovný postup, záver však musí žiak sformulovať sám.
  - V učebnici nie je ani jedna z vyššie uvedených úloh zameraná na konštrukciu tabuliek.

### 1.1 Odporúčanie pre prax

Podľa nášho názoru by mali byť práve praktické aktivity najefektívnejším nástrojom na rozvíjanie spôsobilostí na vedeckú prácu žiakov. Jednotlivé časti *Pomôcky*, *Postup*, *Záver* by sme odporúčali adaptovať v súlade s plnením cieľa rozvíjať spôsobilosti na vedeckú prácu nasledovne:

Domnievame sa, že o použití správnych pomôcok by mohli rozhodnúť aj žiaci, mohli by diskutovať o tom, aké zväčšenie použijú napríklad na pozorovanie palítku machu mikroskopom a aký objektív budú potrebovať

(aktivita 2, tab. č. 1). Odporúčame, aby žiaci sami zistili, ako získať napríklad vzorku planktónu, senný nálev, alebo aby o tom diskutovali. Ideálne by bolo, keby si pripravili vlastné vzorky. Žiaci by sa mali naučiť, že nie vždy sa nám podarí pozorovať to, čo chceme a že pozorovanie môže byť aj neúspešné. V takom prípade by sa mali zamyslieť nad tým, kde sa stala chyba a pozorovanie prípadne zopakovať. Príprava pomôcok a materiálu je dôležitá a často náročnejšia ako samotné pozorovanie.

Ďalej by sme odporučili učiteľom, aby postupne zvyšovali samostatnosť žiakov. Aktivity 1 – 3 môžu žiaci vykonať podľa pokynov v učebnici, oboznámia sa tak s pozorovaním lupou a mikroskopom a používaním literatúry pri určovaní rastlín. V aktivite 4 môžu žiaci sformulovať záver pozorovania samostatne a správnosť si overiť v diskusii. V aktivite 5 môžu žiaci navrhnúť pozorovanie sami, vrátane určenia vhodných pomôcok a postupu. Sformulovať záver môžu v grafickej podobe. S pomocou učiteľa môžu o pozorovaní vypracovať protokol. Pri pozorovaní živočíchov (aktivity 10 a 11, tab. 1), ktoré má svoje špecifiká, navrhujeme podobný postup. Bezstavovce so schránkou (aktivita 10, tab. 1) pozorovať podľa predloženého postupu, alebo ho prediskutovať so žiakmi a sformulovať postup pozorovania a jeho zásady. Ryby v akváriu (aktivita 11, tab. 1) môžu žiaci pozorovať podľa samostatne pripraveného postupu. Navrhovali by sme, aby žiaci nepozorovali životné prejavy (pohyb, dýchanie, správanie) naraz, nakoľko ich skúsenosti s pozorovaním ešte nie sú veľké. Budú sa môcť lepšie sústrediť na detailnejšie pozorovanie a ľahšie sformulujú záver pozorovania. Môžu pracovať v skupinách, pričom každá skupina bude pozorovať iný životný prejav ryby. Môžu diskutovať o tom, či budú pozorovať napr. dýchanie všetkých rýb v akváriu alebo len jednej ryby, či rýb rovnakého druhu. Výsledky pozorovania môžu prezentovať a overiť si ich ďalším pozorovaním (skupiny si vymenia cieľ pozorovania – životný prejav ryby).

Aby sme predchádzali nevhodnej podpore žiaka zo strany učebnice alebo učiteľa (nevhodný scaffolding) v podobe kladenia navádzacích/usmerňujúcich otázok (leading questions) (Eshach, 2006), odporúčali by sme, aby boli takéto otázky na sformulovanie záveru použité v učebnici len v prvých troch praktických úlohách a v nasledujúcich by žiaci formulovali záver samostatne. Dôležité je, aby bol cieľ pozorovania jednoznačne sformulovaný a aby v závere žiaci samostatne zhrnuli a zhodnotili výsledky pozorovania a neriešili ďalšie úlohy. Podľa nášho názoru by do záveru mali byť zaradené aj pokyny na vytvorenie obrázka alebo schémy.

V Závere sa nachádzajú aj otázky typu: „Ktorá časť pozorovania vás najviac zaujala?“, a preto by sme ich odporučili vyčleniť do samostatnej časti Diskusia, v ktorej by boli aj ďalšie otázky vhodné na diskusiu, ktorou by sa každá praktická aktivita mala končiť.

## 2 Meranie

Meranie ako schopnosť si žiaci piateho ročníka osvojujú na hodinách matematiky, poznajú jednotky dĺžky, vedia manipulovať s meradlom, akým je napríklad pravítko. Túto schopnosť by mohli posunúť na vyššiu úroveň práve na hodinách biológie pri kvantifikovaní premenných v experimente. V úlohách z časti Rieš a skúmaj sme hľadali inštrukcie, ktoré by žiakov nabádali merať, zisťovať početnosť alebo akýmkoľvek spôsobom zhromažďovať dáta, odhadovať alebo predpokladať hodnoty sledovaných premenných.

- Musíme konštatovať, že žiadna úloha v učebnici biológie pre 5. ročník nevyžaduje od žiakov meranie;
- V predloženej učebnici chýbajú úlohy, ktoré by od žiakov vyžadovali odhad hodnoty nejakej premennej. Pozitívne je, že jedna úloha z časti Rieš a skúmaj vyžaduje od žiakov odhad založený na ich predstave vrstiev lesa: „Stromy žijú počas života vo viacerých vrstvách. Odhadni, v ktorých vrstvách žije dub, keď dosahuje výšku 50 cm, 150 cm a 15 m“ (s. 20);
- Zhromažďovanie dát vyžaduje iba jedna úloha z časti Rieš a skúmaj: „Pozoruj život jedného lesného stromu alebo byliny počas jednotlivých ročných období. Zhromažďuj údaje o raste a zmenách, dokumentuj vysušenými listami, kvetmi, plodmi, fotografiami a pod.“ (s. 20).

### 2.1 Odporúčania pre prax

Podľa nášho názoru by sa žiaci najprv mali oboznámiť s tým, čo a ako sa dá na živých prírodninách merať (napr. obvod kmeňa, výška stonky, dĺžka koreňa byliny, dĺžka ihlice borovice a pod.), s akou presnosťou a v akých jednotkách, na čo môžeme zistené hodnoty premennej použiť a ako ich spracujeme.

Učebnica biológie by mala obsahovať niekoľko jednoduchých úloh na meranie. Ako príklad uvádzame úlohu: *Na školskom dvore si vyber aspoň tri stromy (podľa možnosti rôzneho druhu) a vo výške 1 m nad zemou odmeraj obvod ich kmeňa. Použi krajčírsky meter a meraj s presnosťou na celé centimetre. Zistené údaje zapíš do prehľadnej tabuľky a porovnaj zistené hodnoty.*

Okrem jednoduchých úloh na meranie v jednotkách dĺžky by sme odporučili do učebnice biológie zaradiť aj úlohy na frekvenčné meranie, napr.: *Pozoruj päť rôznych lúčnych bylín a zisti, aký je počet listov a kvetov na stonke. Zistené údaje zapíš do prehľadnej tabuľky.*

U žiakov by sme mali rozvíjať nielen schopnosť merať, ale aj schopnosť správne odhadnúť hodnotu premennej. Vyššie uvedenú úlohu na odhad by sme odporučili preformulovať nasledovne: *Stromy žijú počas života vo viacerých lesných vrstvách (etážach). Odhadni výšku a vek duba, ktorý rastie v bylinnej vrstve. Odhadni, koľko rokov trvá, kým dub dorastie do stromovej vrstvy.*

Žiaci môžu riešiť aj problémové úlohy, ktoré okrem merania vyžadujú aj objavenie správnej metodiky merania, či výpočet. Napríklad: *Ako by si zmeral výšku stromu? Pomohol by nám jeho tieň? Alebo: Ako si poradiš, ak nemáš krajčírsky meter ani pásno, ktorým by si zmeral obvod kmeňa a chceš úlohu splniť?*

### 3 Komunikácia

Schopnosť komunikácie možno u žiakov rozvíjať predovšetkým diskusiou. Potenciál rozvíjať komunikáciu žiakov majú aj úlohy, v ktorých majú žiaci prezentovať svoje riešenie, vysvetliť postup, obhájiť svoj názor. Žiakov podľa nášho názoru k diskusi a komunikácii so spolužiakmi alebo s učiteľom vyzývajú úlohy, ktoré obsahujú inštrukciu „Diskutuj“, „Porozprávaj sa“, „Vysvetli/Obháj svoj názor“, „Prezentuj“, „Vysvetli, ako si zistil“ a pod. V časti Rieš a skúmaj sme zisťovali početnosť úloh, ktoré obsahujú vyššie uvedené inštrukcie a zistili sme nasledovné:

- Na diskusiu sú zamerané iba 3 % úloh ( $n = 137$ ). Príkladom úlohy, ktorá od žiakov vyžaduje prácu so zdrojmi informácií a následnú diskusiu, je: „Zisti na internete alebo v turistickom sprievodcovi pravidlá správania sa v národnom parku a zverejni to na nástenke. Diskutujte so spolužiakmi, ktoré pravidlá turisti najčastejšie porušujú“ (s. 48);
- Prezentovať výsledok pozorovania (pokusu) formou správy (protokolu) má v zadani iba jedna úloha, čo je z perspektívy rozvoja spôsobilosti na vedeckú prácu nepostačujúce.

Medzi pozitíva a silné stránky učebnice patrí rozvíjanie práce s rôznymi zdrojmi informácií. Vyplýva to z percentuálneho zastúpenia úloh (23 %,  $n = 137$ ), ktorých cieľom je vyhľadávanie, spracovanie a prezentácia informácií a vlastnej práce:

- 9 % úloh povzbudzuje žiakov v hľadaní informácií na internete;
- 4 % úloh využívajú prácu s literatúrou (kľúč na určovanie rastlín, zeme-  
pisný atlas a pod.);
- 4 % úloh vyžadujú od žiaka zisťovanie informácií ľubovoľným spôsobom;
- 6 % úloh vyžaduje od žiaka prezentáciu svojej práce formou projektu, referátu, plagátu, nástenky.

#### 3.1 Odporúčania pre prax

Učiteľ by mal rozšíriť možnosti žiakov diskutovať v skupine a vyjadriť svoj názor. Žiaci môžu diskutovať o výsledkoch a záveroch, ku ktorým dospeli v praktických aktivitách. Takýchto praktických aktivít je v učebnici 12, čo znamená 12 príležitostí na diskusiu, ktoré by mal učiteľ v prospech rozvíjania spôsobilostí na vedeckú prácu rozhodne využiť. Učebnica by mala žiakovi

ponúknuť formát diskusie, ktorý mu pomôže diskutovať efektívne a umožní čo najväčšiemu počtu žiakov vyjadriť v diskusii svoj názor. Učebnice by mali obsahovať napríklad schému diskusnej siete (discussion web), ktorá pomáha viesť a organizovať diskusiu v triede, zvažovať stanoviská pre a proti, kriticky hodnotiť argumenty a formulovať závery (Mokrá, 2015). Významným prvkom podporujúcim diskusiu, ktorý by podľa nášho názoru v učebniciach nemal chýbať, je concept cartoons©, ktorý podľa Joyce (2006) po vykonaní experimentu môže slúžiť na diskusiu pri hľadaní a formulovaní jeho výsledkov. Podrobnejšiu charakteristiku concept cartoons© a ich využitia vo vyučovaní nájde čitateľ v štúdiách, ktoré publikovali Minárechová (2014) a Mokrá (2015). Domnievame sa, že v učebnici by sa mala nachádzať aj úloha, ktorú môže žiak riešiť pomocou zdrojov, ktoré si sám vyberie. Okrem webstránok na internete a literatúry, to môže byť interview s rovesníkmi alebo odborníkmi, či vlastnými silami navrhnutý a zrealizovaný experiment alebo pozorovanie.

#### **4 Využitie parciálnej schopnosti klasifikácie na rozvoj spôsobilosti na vedeckú prácu v učebnici biológie pre 5. ročník**

Klasifikácia je podľa nášho názoru práve tou z parciálnych spôsobilostí na vedeckú prácu, ktorou by žiaci piateho ročníka mali v plnej miere disponovať. Obsah učiva biológie poskytuje na jej budovanie a rozvoj široký priestor. Je potrebné uvedomiť si, že žiak sa naučí správne klasifikovať objekty alebo javy iba v tom prípade, ak si kritériá klasifikácie vytvára sám a sám aj následne podľa nich objekty alebo javy zaraďuje do vlastných kategórií (Žoldošová, 2010). V učebnici biológie pre 5. ročník sme v častiach *Rieš a skúmaj* a *Uvažuj a odpovedz* analyzovali spolu 283 úloh podľa ich potenciálu rozvíjať parciálnu spôsobilosť klasifikácie u žiakov. Zisťovali sme početnosť výskytu inštrukcií „Roztried“, „Rozlíš“, „Podľa čoho spoznáš?“, „Podľa ktorých znakov spoznáš?“, „Aké sú spoločné znaky?“, „Aký je rozdiel medzi...“, „Ako sa vzhľadom odlišuje...?“ v zadaniach úloh. Zisťovali sme, či sa v učebnici nachádzajú aj úlohy, ktoré vedú žiakov k vytváraniu vlastných kategórií a spôsobov klasifikácie. Po analýze vyššie uvedených úloh môžeme konštatovať nasledovné:

- V predloženej učebnici si žiaci v úlohách na triedenie prírodnín len overujú schopnosť aplikovať získané poznatky. Nevysvetľujú a nezdôvodňujú klasifikáciu, preto nemajú možnosť naučiť sa vytvárať vlastné kategórie. V časti *Rieš a skúmaj* sú len 3 % úloh (n = 137), v ktorých sú inštrukcie „Roztried“, „Rozlíš“;
- V časti *Uvažuj a odpovedz* sa nachádza 10 % úloh (n = 146), ktoré od žiakov vyžadujú klasifikáciu. Sú to úlohy, ktoré sú formulované ako otázky: „Podľa čoho spoznáš?“, „Podľa ktorých znakov spoznáš?“, „Aké sú spoločné znaky?“, „Aký je rozdiel medzi...“, „Ako sa vzhľadom odlišuje...?“



Úlohy takéhoto typu sú na rozvoj schopnosti klasifikácie efektívne a ich prítomnosť v učebnici biológie pre 5. ročník hodnotíme pozitívne;

- Úlohy, ktoré vedú žiakov k vytváraniu vlastných kategórií a spôsobov klasifikácie objektov alebo javov sa v učebnici nenachádzajú;
- Podľa nášho názoru predložená učebnica pomáha budovať schopnosť klasifikácie u žiakov, ale nevytvára priestor na jej rozvoj v zmysle spôsobilosti na vedeckú prácu.

#### 4.1 Odporúčania pre prax

Odporúčame učiteľom, aby vytvárali žiakom nielen viac príležitostí na klasifikáciu objektov a javov, ale aby ich predovšetkým viedli k samostatnému vytváraniu vlastných klasifikačných kategórií. Príkladom úlohy, ktorá žiakov nabáda na tvorbu vlastných kategórií klasifikácie je takáto úloha: *Pani učiteľka má vo svojom počítači priečinko označený názvom Rastliny. Pani učiteľka by potrebovala nejakým spôsobom roztriediť fotografie rastlín v tomto priečinku tak, aby do systému mohla ľahko doplniť nové fotografie, nahradiť staré fotografie novými, rýchlo vyhľadať konkrétnu rastlinu a ukázať žiakom. Aký spôsob triedenia fotografií v priečinku Rastliny by ste pani učiteľke odporučili?*

#### 5 Využitie usudzovania a predpokladania na rozvoj spôsobilosti na vedeckú prácu v učebnici biológie pre 5. ročník

Okrem úloh v časti *Praktické aktivity*, a *Rieš a skúmaj*, ktoré sme už vyššie analyzovali z perspektívy pozorovania a klasifikácie, sú v učebnici aj úlohy v časti *Uvažuj a odpovedz* (spolu 146). Tieto úlohy sme analyzovali na základe prítomnosti alebo neprítomnosti inštrukcií, ktoré od žiakov vyžadovali: uviesť význam; vysvetliť alebo zdôvodniť znak, vlastnosť alebo jav; nachádzať súvislosti a vyvodiť dôsledky.

- Na význam rastlinných alebo živočíšnych druhov sú žiaci dotazovaní v 12 % úloh (n = 146). Medzi úlohy tohto typu patrí napríklad aj otázka: „Aký význam má bažant, jarabica a dravé vtáky na poli?“ (s. 100);
- Iba 10 % otázok (n = 146) vyžaduje od žiakov, aby vysvetlili alebo zdôvodnili vlastnosť alebo jav. Ako príklad uvádzame úlohu: „Vysvetli, prečo sú živočíchy žijúce v trávnatých porastoch nenápadne sfarbené.“ (s. 100). „Prečo je nesprávne tvrdenie, že hľuza je plod ľuľka zemiakového?“ (s. 92);
- Najmenej zastúpené sú úlohy, v ktorých majú žiaci nachádzať súvislosti (2 %) a vyvodiť dôsledky (1 %). „Môžu znečistené vodné toky ohroziť druhovú rozmanitosť vtákov?“ (s. 76). „Aké dôsledky môže mať odstraňovanie medzí?“ (s. 86);

- Z vyššie uvedenej analýzy spôsobilosti pozorovania a klasifikácie, ktoré sú základnými predpokladmi na usudzovanie vyplýva, že učebnica biológie pre piaty ročník nerozvíja schopnosť usudzovať v dostatočnej miere. Predpokladanie, ktoré môže prebiehať aj v teoretickej rovine, je ako parciálna spôsobilosť na vedeckú prácu rozvíjaná nedostatočne.

### 5.1 Odporúčania pre prax

Zastúpenie úloh na rozvoj parciálnych spôsobilostí usudzovať a predpokladať by sme odporúčali zvýšiť aspoň na 30 %. Spôsobilosť usudzovať a predpokladať môžu rozvíjať úlohy: *Majú uvedené stromy – agát, javor, dub, lipa kvety? Svoju odpoveď zdôvodni.*

Niektoré úlohy uvedené v učebnici môže učiteľ modifikovať so zámerom posilniť alebo rozvíjať vyššie uvedené spôsobilosti. Úlohu v predloženej učebnici: „Vysvetli na príklade inštinkt“ (s. 39) môžeme modifikovať na úlohu, ktorá rozvíja usudzovanie: *Jašterica zelená sa v nebezpečenstve chráni odlomením časti chvosta. Skokan hnedý v období rozmnožovania vyhľadáva vodné plochy. Sú uvedené životné prejavy jašterice a skokana inštinkty? Svoju odpoveď zdôvodni.*

## 6 Využitie experimentovania a tvorby hypotéz na rozvoj spôsobilosti na vedeckú prácu v učebnici biológie pre 5. ročník

Experimentovanie a tvorba hypotéz patria medzi najrozvinutejšie parciálne spôsobilosti vedeckej práce. Príprava experimentu je podľa nášho názoru náročná, ak žiaci nemajú dostatočné skúsenosti s realizáciou experimentov, ktoré sú pripravené ako aktivity v učebnici alebo ich žiakom predloží učiteľ. Myslíme si, že na rozvíjanie spôsobilosti vedeckej práce je dôležité, aby pri príprave a realizácii experimentov, ako aj pri tvorbe hypotéz postupne narastala samostatnosť žiakov.

V predloženej učebnici biológie sme v úlohách z časti *Praktické aktivity, Rieš a skúmaj, Uvažuj a odpovedz* hľadali také, ktoré obsahovali aspoň jednu z nasledovných inštrukcií: „Vyslov predpoklad o výsledku pokusu...“, „Navrhni pokus“, „Urob vlastný pokus“, „Ako by si dokázal....“, „Ako by si overil...“, „Vyslov hypotézu“ a pod. Pozornosť sme zamerali aj na mieru samostatnosti, ktorá sa od žiakov vyžaduje pri riešení úloh zameraných na experimentovanie a tvorbu hypotéz.

- V učebnici biológie pre piaty ročník je 12 praktických úloh, všetky tieto úlohy majú za cieľ pozorovať živé prírodniny, pričom miera samostatnosti žiakov pri ich realizácii je nízka. Žiaci síce pracujú samostatne, ale podľa pripraveného scenára riešenia. Ani jedna z praktických úloh neobsahuje vyššie uvedené inštrukcie, ktoré by pobádali žiaka k samostatnému

experimentovaniu a čo je najdôležitejšie, podľa scenára a postupu, ktorý si sám navrhne;

- V časti *Rieš a skúmaj* sú 3 % úloh ( $n = 137$ ), v ktorých majú žiaci urobiť pokus. Musíme však skonštatovať, že všetky úlohy obsahujú návod ako pokus urobiť. Príkladom takto sformulovanej úlohy je: „*Ponor suchú rastlinu machu na niekoľko minút do vody. Pozoruj zmeny vzhľadu. Opíš, nakresli a vysvetli pozorované zmeny*“ (s. 28);
- Úlohy, ktoré obsahujú vyššie uvedené inštrukcie a dali by sa bez úprav využiť na rozvíjanie spôsobilosti experimentovať v časti *Rieš a skúmaj* chýbajú.

### 6.1 Odporúčania pre prax

Podľa nášho názoru by aspoň 30 % praktických aktivít malo od žiakov vyžadovať, aby navrhli vlastný pokus, pokusom overili jav alebo vlastnosť, prípadne správnosť hypotézy. Žiaci môžu začať napríklad tým, že sa naučia predpokladať výsledky pozorovania alebo experimentu a následne si ich môžu prakticky overiť. S týmto cieľom môže učiteľ pre žiakov vytvoriť napríklad takúto úlohu: *Na jar odoberieme vodu z kaluže alebo inej vodnej plochy, na ktorej je „vodný kvet“. Vodu môžeme odobrať priamo do fľaše alebo inej nádoby, alebo špeciálnou sieťkou na planktón. Ak takto odobrané vzorky vody použijeme na prípravu preparátu s cieľom pozorovať jednobunkové vodné organizmy, aké výsledky pozorovania môžeme predpokladať?*

Ďalším spôsobom ako využiť učebnicu na budovanie spôsobilosti vedeckej práce u žiakov je modifikácia úloh v učebnici. Vyššie uvedenú úlohu na s. 28 v učebnici by sme mohli modifikovať tak, aby rozvíjala spôsobilosť experimentovať a efektívne navrhovať postup experimentu: *Keď neprší, rastlina machu vyschne, ale keď naprší, prijme do svojho tela veľa vody. Ako by si zistil, koľko vody rastlina machu dokáže prijať? Navrhni postup.*

Učiteľ môže úlohy v učebnici modifikovať tak, aby žiaci mohli posilniť a rozvíjať svoje spôsobilosti experimentovať a tvoriť hypotézy. Napríklad úlohu „Urob pokus. Nechaj predklíčiť hľuzu ľuľka zemiakového na svetle a v tme. Vysvetli svoje zistenie.“ (s. 92) môžeme modifikovať nasledovne: *Nechaj predklíčiť hľuzu ľuľka zemiakového na svetle, pozoruj a opíš vyklíčenú hľuzu. Aký bude výsledok, ak necháme predklíčiť rovnako veľkú hľuzu ľuľka zemiakového pri tej istej teplote, ale v tme? Over svoj predpoklad pokusom.*

Z uvedeného vyplýva, že je na učiteľovi, aby žiakov povzbudzoval vo vytváraní hypotéz, aby im vysvetlil, ako správne postupovať pri ich tvorbe. V piatom ročníku by sa žiaci o to mali rozhodne pokúsiť.

## Záver

Vybranú učebnicu biológie pre 5. ročník sme použili ako ukážku toho, aké prostriedky má učiteľ k dispozícii pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti, resp. spôsobilostí na vedeckú prácu u žiakov. Učebnica je v mnohých iných ohľadoch kvalitná a určite vznikla s cieľom skvalitniť vzdelávací proces, čo sa jej podľa nášho názoru aj darilo plniť, avšak jej aktuálnosť z perspektívy uvedených inovačných trendov vo vzdelávaní je otázna. Učebnica iba čiastočne rozvíja základné spôsobilosti ako pozorovanie, komunikácia a klasifikácia, zatiaľ čo meranie, usudzovanie a predpokladanie nerozvíja v podobe a v rozsahu, ktorý by umožnil žiakom získať skúsenosť s vedeckou prácou, nevytvára ani predpoklady na budovanie a rozvoj integrovaných schopností, akými sú experimentovanie, tvorba hypotéz a pod. Súhlasíme so Žoldošovou (2008), že parciálne schopnosti vedeckej práce je potrebné u žiakov budovať postupne a s narastajúcou náročnosťou. Najmä pri rozvinutejších schopnostiach spôsobilosti na vedeckú prácu je veľké riziko nevhodnej podpory žiaka zo strany učebnice či učiteľa (nevhodný scaffolding) a ako sme ukázali vyššie, ani pri základných schopnostiach sa učebnica nevhodnej podpore (nevhodný scaffolding) nevyhla.

Preto je nutné a pre potreby praxe nevyhnutné, aby mal učiteľ k dispozícii v tomto smere kvalitný a efektívny didaktický prostriedok, a to obzvlášť v súčasnosti, kedy inovované školské dokumenty deklarujú prírodovednú gramotnosť ako cieľ biologického vzdelávania.

## LITERATÚRA

- ESHACH, H. 2006. *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools*. Dordrecht: Springer. 159 s. ISBN 10 1-4020-4641-3.
- FERENCOVÁ, J. – STOVÍČKOVÁ, J. – GALÁDOVÁ, A. 2015. *Národná správa PISA 2012 Slovensko*. Bratislava: NÚCEM. 60 s. ISBN 978-80-89638-21-5.
- HARLEN, W. 2012. *Tools for Inquiry in Science Education*. Fibonacci Project. 23 s. Dostupné na [www:<http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/1-tools\\_for\\_enhancing\\_inquiry\\_in\\_science\\_education.pdf>](http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/1-tools_for_enhancing_inquiry_in_science_education.pdf).
- HARLEN, W. et al. 2013. *Making Progress in Primary Science: A Study Book for Teachers and Student Teacher*. Routledge. 240 s. ISBN 1134453299.
- HELD, E. et al. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.
- JOYCE, CH. 2006. Cartoon concepts. In *Assessment Resource Bank*. Dostupné na [www: <http://arb.nzcer.org.nz/strategies/cartoons.php>](http://arb.nzcer.org.nz/strategies/cartoons.php).
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2007. *Národná správa OECD PISA SK 2006*. Bratislava: ŠPÚ. 56 s. ISBN – 978-80-89225-37-8.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. 2008: PISA – prírodné vedy: Úlohy 2006. Bratislava: ŠPÚ, 96 s. ISBN 978-80-89225-42-2.

- KORŠŇÁKOVÁ, P. a kol. 2010: *Národná správa PISA 2009 Slovensko*. Bratislava: NÚCEM, 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1.
- MOKRÁ, A. 2015. *Pohľad na učebnicu biológie pre 5. ročník základnej školy z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov*. In *Pedagogika.sk*, roč. 6, č. 3, s. 176 – 195. ISSN 1338-0982.
- MINÁRECHOVÁ, M. 2014. Využitie metódy concept cartoons© pri modifikácii žiackych predstáv o prírodných javoch. In *Pedagogika.sk*, roč. 5, č. 2, s. 137 – 159. ISSN 1338-0982.
- UHEREKOVÁ, M. et al. 2012. *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA. 108 s. ISBN 978-80-8091-278-9.
- PÁLENÍKOVÁ, M., NAGYOVÁ, S. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program predmetu biológia pre nižšie stredné vzdelávanie (základné školy). In *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 19, č. 2, s. 7 – 10. ISSN 1335-8960.
- ŠPÚa. 2009. *Štátny vzdelávací program Biológia ICSE 2*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na [www:<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/biologia\\_iscsed2.pdf>](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/biologia_iscsed2.pdf).
- ŠPÚb. 2015. *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na [www:<http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-2-stupen-ZS.alej>](http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-2-stupen-ZS.alej).
- ŠPÚc. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program Biológia pre 2. stupeň ZŠ*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na [www:<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia\\_nsv\\_2014.pdf>](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia_nsv_2014.pdf).
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer (Iura Edition), 595 s. ISBN: 8080781989.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. 2008. Schopnosť vedecky pracovať v kurikulárnom obsahu prírodovedy. In *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 12, č. 2, s. 7 – 10. ISSN 1335-8960.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. 2010. *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. stupňa ZŠ*. Prešov: Rokus. 262 s. ISBN 978-80-89510-00-9.

*Adriana Mokr študovala na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave učitel'stvo predmetov matematika, biológia. Od roku 1993 pracovala ako učitel'ka na základnej škole, neskôr ako lektorka v Ústave jazykovej a odbornej prípravy UK v Bratislave, ako lektorka anglického jazyka a externe spolupracovala s ŠPU a NÚCEM v Bratislave. V roku 2002 absolvovala rigorzn skúšku na Katedre didaktiky biológie a chémie Prírodovedeckej fakulty UK v Bratislave. Od roku 2013 je externou doktorandkou na Trnavskej*

*univerzite v Trnave na Pedagogickej fakulte – Katedre biológie. V súčasnosti pracuje ako učiteľka na CZŠ Narnia v Pezinku.*

PaedDr. Adriana Mokrá  
Katedra biológie  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
E-mail: [adriana.mokra@tvu.sk](mailto:adriana.mokra@tvu.sk)

## Vplyv motivácie na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka

Michal Tatarko

Akcent College, Praha, Česká republika

**Anotácia:** *Vplyv motivácie na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka. Štúdia sa zaoberá skúmaním motivácie a jej vplyvom na učenie sa cudzieho jazyka. Jej primárnym cieľom je teoreticky a empiricky vymedziť vzťah motivácie a procesu učenia sa cudzieho jazyka. V teoretickej rovine sú opísané vybrané teórie o motivácii z historického aj súčasného pohľadu, typológia motivácie a motivácia v prepojení na vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka. Z teoretického rozboru sme vyvodili premenné, ktoré vystupujú ako možné prediktory úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Pomenované faktory sú v práci analyzované teoreticky aj empiricky. Korelačný výskum bol uskutočnený na základe štatistického spracovania kvantitatívnych údajov zozbieraných na slovenských gymnáziách v Prešovskom kraji. Obsahom výskumu je štatistická analýza korelácií medzi viacerými nezávislými premennými a jednou závislou premennou – úrovňou úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Na strane nezávislých premenných vystupujú faktory, ako všeobecná motivácia, vnútorná a vonkajšia motivácia učiť sa cudzí jazyk. Na zber dát boli použité nástroje založené na metóde dotazovania a škálovania. Jednotlivé výsledky potvrdili predpokladané skutočnosti a identifikovali všeobecnú a vnútornú motiváciu ako prediktor úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Iné vzťahy vyplývajúce z interpretácie výsledkov poukázali na fakt, že vonkajšia motivácia nemá zásadný vplyv na túto úspešnosť. Tieto výsledky sú v porovnaní s inými zahraničnými štúdiami do značnej miery podobné.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 4: 241-262*

**Kľúčové slová:** *motivácia, cudzí jazyk, úspešnosť učenia sa, vnútorná a vonkajšia motivácia.*

***The Effect of Motivation on the Second Language Learning.*** *The paper deals with the examination of motivation and its impact on language learning. Its primary goal is to determine the relationship of motivation and the process of learning a foreign language theoretically and empirically. The theoretical part describes selected theories about motivation from a historical and current perspective, types of motivation and motivation in connection to teaching and learning a foreign language. Based on this theoretical analysis we have drawn variables that stand out as potential predictors of successful language learning. The predictors are analyzed theoretically and empirically. The empirical part is focused on statistical processing of data collected at Slovak grammar schools in Prešov district. The analysis is based on identifying correlations between several independent variables (general motivation, intrinsic and extrinsic motivation) and one dependent variable (the level of language learning success). The data were collected via questioning and scaling methods. The results confirmed the assumed hypothesis that general and intrinsic types of motivation serve as*

*predictors of successful language learning. Other results revealed that extrinsic motivation does not have a significant impact on this success. These results are in comparison to other foreign studies largely similar.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No 4: 241-262)*

**Key words:** *motivation, foreign language, language learning success, intrinsic and extrinsic motivation*

## Úvod

Motivácia a učenie sa cudzieho jazyka predstavujú pomerne komplexné a rozdielne pojmy, no v určitých oblastiach sa prelínajú a prinášajú tak zaujímavý pohľad na to, aké nové perspektívy dokážu spoločne vytvoriť. Aj motivácia aj učenie sa cudzieho jazyka je súčasťou ľudského správania, sú preto predmetom záujmu nielen didakticko-pedagogického, ale aj psychologického. Stav poznania v týchto špecifických oblastiach je veľmi bohatý a neustále sa obnovuje. Dokonca ich čiastočný prienik, ktorý by najviac dokázali opísať didaktiky cudzích jazykov, je nesmierne bohatý a rozsiahly. V súčasnosti je známych mnoho výskumov, ktoré sa zaoberajú práve problematikou motivácie v učení sa cudzieho jazyka, no väčšinou prinášajú pohľady na kontexty osvojovania si jazyka v iných kultúrach, a teda ich výsledky a odporúčania nemusia byť úplne aplikovateľné v našich podmienkach. Cieľom tejto štúdie je sumarizovať a aktualizovať teoretické poznanie v tejto oblasti a zistiť, do akej miery sa motivácia podieľa na úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka v našom školskom prostredí.

## 1 Motivácia

### 1.1 Vymedzenie pojmu

Ak by sa nás niekto spýtal, čo najviac vplýva na proces učenia sa, motivácia by bola pravdepodobne na vrchole nášho zoznamu. Nepochybne, jednou z najdôležitejších úloh psychológie vždy bolo a bude vysvetliť, prečo sa ľudia správajú tak, ako sa správajú. Zelina považuje motiváciu za jednu z kľúčových otázok výchovy. Tvrdí, že je základom pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého žiaka. Vo svojich Stratégiách a metódach rozvoja osobnosti žiaka definuje motiváciu ako „*súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu*“ (M. Zelina, 2011, s. 78).

Nazeranie na koncept pojmu motivácia v učení sa prešiel procesom rozličných interpretácií presne tak, ako sa v priebehu dejín vynárali nové psychologické teórie. V kontexte vzdelávania sa častokrát používa ako súhrnný termín na vyjadrenie toho, že niekto má všeobecnú dispozíciu na učenie sa (Burden, Williams, 1997, s. 111). Širší pohľad na tento pojem prináša Gardner,



odborník v oblasti psychológie a učenia sa cudzích jazykov, ktorý hovorí, že motivácia zahŕňa štyri základné aspekty – cieľ, snaživé správanie, túžbu dosiahnuť cieľ a pozitívny postoj k danej aktivite (R. Gardner, 1985a, s. 50).

Z veľkého množstva definícií pojmu motivácia uvádzame model, ktorý bol pre cieľ našej štúdie najvýstižnejší. Motiváciu môžeme definovať ako „stav kognitívneho a emocionálneho vzrušenia, ktorý vedie k vedomému rozhodnutiu konať, a ktorý podporuje vznik určitej doby udržiavaného intelektuálneho a/alebo fyzického úsilia smerujúceho k dosiahnutiu nejakého stanoveného cieľa“ (Burden, Williams, 1997, s. 120). Z tejto definície vystupuje niekoľko zásadných bodov. Prvým z nich je stav odhodlania, resp. nabudenia sa určitým spôsobom. To v sebe môže zahŕňať element túžby. Prvotné odhodlanie dokáže byť aktivované rozličnými príčinami, napríklad vnútornými pohnútkami, akými sú záujem alebo zvedavosť, no často sú to aj vonkajšie faktory, ako napríklad iný človek alebo udalosť. Nezávisle na tom, čo je prvotným spúšťačom, záujem jednotlivca sa aktivuje a ten ho vedie k vedomému rozhodnutiu konať určitým spôsobom, aby dosiahol nejaký cieľ.

## 1.2 Druhy motivácie

### 1.2.1 Vnútorná motivácia

Ak sa pozrieme na dôvody, prečo si ľudia volia určitý druh správania, je zrejmé, že príčiny nášho správania sú rôzneho druhu. Niekedy robíme niečo preto, lebo samotná činnosť nám prináša radosť. Inokedy sa zapojíme do aktivity z iných dôvodov. Kognitívni psychológovia preto rozdelili motiváciu na vonkajšiu (extrinsickú, z ang. *extrinsic*) a vnútornú (intrinsickú, z ang. *intrinsic*). Csikszentmihalyi a Nakamura (1989) priniesli výstižnú definíciu týchto dvoch konceptov. Jednoducho povedané, ak je jediným dôvodom na činnosť dosiahnutie niečoho, čo je mimo samotnej aktivity, ako napríklad zloženie skúšky, finančné ohodnotenie a pod., hovoríme o vonkajšej motivácii. Na druhej strane vnútorná motivácia sa vzťahuje na motiváciu, ktorá vychádza z vnútra človeka, a nie na základe vonkajšieho odmeňovania, napríklad peňazí alebo známok. Tento druh motivácie plyní z potešenia, ktoré prináša samotná aktivita, alebo zo satisfakcie, ktorú prináša práca na danej úlohe, prípadne jej splnenie. „Vnútorne motivovaný žiak bude pracovať na danej úlohe, lebo sa mu zdá zábavná a prínosná. Alebo takýto žiak bude pracovať na vyriešení problému, pretože výzva, ktorá je spojená s hľadaním jeho riešenia, poskytuje potešenie. V ani jednom z prípadov žiak nepracuje na základe odmeny alebo známky“ (C. Bainbridge, 2016).

Vnútornú motiváciu Fontana definuje na základe všeobecne prijímanej hypotézy, že ľudia majú prirodzený pud zvedavosti, ktorý nie je zacielený na konkrétny hmotný výsledok a už od raného veku podnecuje spontánne skúmanie a objavovanie (D. Fontana, 2011, s. 129). Brown tvrdí, že vnútorne

motivované aktivity sú tie, pri ktorých neexistuje žiadna viditeľná odmena okrem aktivity samotnej. Žiaci sa zapájajú do aktivít samovoľne, a nie na základe vonkajších vplyvov (H. Brown, 2001, s. 76). Pochopiteľne, motivovať žiakov aktivitami, ktoré im prinášajú radosť, nie je až také náročné. Problém vidíme v tom, že oveľa zložitejšou sa stáva situácia, v ktorej potrebujeme spojiť spontánnu motiváciu žiakov s menej populárnymi aktivitami, napríklad s učením sa gramatických javov, ktoré sú pre správne chápanie a aktívne používanie cudzieho jazyka veľmi dôležité.

Vnútorňú motiváciu popisuje Urová ako všeobecnú túžbu učiť sa pre seba samého. Ďalej tvrdí, že je do veľkej miery zakotvená v predchádzajúcich postojoch, t. j. či žiaci považujú učenie za užitočné, alebo či majú pozitívny vzťah k jazyku a jeho kultúrnym, politickým a etnickým súčastiám (P. Ur, 1991, s. 280).

Pedagógovia ako M. Montessoriová, R. Steiner, C. Rogers a iní poskytli rôzne modely vnútorne motivovanej edukácie. Montessoriovej spôsob úzko súvisel s ľudským vývinom. Jej model bol založený na dvoch základných poznatkoch. Prvý z nich popisuje, že deti a dospelávajúci jedinci sa zapájajú do psychického sebadobovania na základe interakcie s ich prostredím. Druhý sa týkal detí do veku šiestich rokov a tvrdil, že takéto deti majú vlastnú vnútornú cestu psychického vývoja. Na základe jej pozorovaní Montessoriová verila, že deti, ktoré majú slobodu vybrať si a pohybovať sa slobodne v prostredí pripravenom podľa jej modelu, sa budú správať spontánne, a tak bude ich vývin optimálny (M. Montessori, 1994, s. 15).

Steiner vytvoril osnovy, ktoré reagujú na vývinové fázy detstva a na potreby detskej imaginácie v školskom prostredí. Steiner veril, že škola má skôr uspokojovať potreby dieťaťa ako potreby vlády alebo ekonomiky. Založil tak školy, ktoré podporovali kreativitu a slobodné myslenie. Jeho školy podporovali rozvoj individuality dieťaťa a prostredníctvom vyváženého vzdelávania ho pripravovali na vstup do sveta dospelých so sebadôverou (Hale, McLean, 2004). Aj v jeho systéme výchovy a vzdelávania možno vidieť podporu rozvoja vnútornej motivácie, pretože hneď na začiatku v útlom veku dieťaťa je edukácia nenútená, prirodzená a rešpektujúca.

Pre širší pohľad na danú problematiku si po spomínaných koncepciách priblížime pohľad Američana Browna. Ten hovorí, že každá metóda učenia v jazykovej triede môže byť podrobená tzv. *litmus testu*,<sup>1</sup> ktorý indikuje mieru prítomnosti vnútornej motivácie v technikách a metódach vyučovania cudzieho

---

<sup>1</sup> Litmus test (Aj): v preklade lakmusový test, je test používajúci sa v chémii. Podľa slovníka cudzích slov indikuje prítomnosť určitého druhu látky vzhľadom na svoje zafarbenie – kyslú alebo alkalickú. V Brownovej koncepcii indikuje prítomnosť vonkajšej alebo vnútornej motivácie vo vyučovaní cudzieho jazyka.

jazyka. V tomto teste sa nachádzajú otázky, ktoré napomáhajú pedagógovi zistiť, či to, čo na hodinách robí, prispieva k rozvoju intrinsických motívov zo strany žiakov/študentov.

Kontrolný zoznam otázok o intrinsicky motivovaných technikách podľa Browna (2001, s. 80 – 81):

1. Reaguje vaša metóda na pravý záujem študentov? Je pre ich život relevantná?
2. Uvedomujú si študenti cieľ alebo význam metódy?
3. Podporuje vaša technika študentov v tom, aby sami objavili určité pravidlá alebo princípy (bez toho, aby im boli vami vysvetlené)?
4. Prezентujete vašu metódu pozitívne a s entuziazmom?
5. Majú vaši študenti možnosť výberu v tom, ako ich učíte, alebo ako dosiahnu ciele vašej vyučovacej metódy?

### 1.2.2 Vonkajšia motivácia

Počiatky teórie vonkajšej motivácie v učení sa spájajú s behaviorizmom. Stretávame sa s ňou nielen v školskom prostredí, ale aj v našom každodennom živote. Ak niečo robíme preto, aby sme čosi získali mimo pôžitku z danej aktivity, ako napríklad zloženie skúšky, získanie finančnej odmeny a podobne, naša motivácia je vonkajšia. V anglicky písanej literatúre sa tiež stretávame s pojmom *extrinsic motivation*. Niekedy nie je jednoduché usúdiť, či motivácia, ktorou sa zaoberáme, je vnútorná alebo vonkajšia. Tu ešte vzniká otázka negatívnej motivácie, z ktorej vyplýva polemika o tom, či je trest a strach súčasťou vonkajšej alebo vnútornej motivácie. Napríklad Brown v tejto súvislosti tvrdí, že trest a strach z neúspechu sú prejavom vonkajšej negatívnej motivácie (H. Brown, 2001, s. 36).

Viacero autorov, ktorí sa zaoberajú skúmaním motivácie, nepopisujú vonkajšiu motiváciu oddelene od vnútornej, ale využívajú sériu porovnaní týchto dvoch druhov. V oblasti učenia sa cudzích jazykov vytvára vonkajšia a vnútorná motivácia spoločnú dichotómiu, ktorá oddelene stojí ako protipól inej dichotómie, zahŕňajúcej motiváciu inštrumentálnu a integračnú. V tomto duchu sa motiváciou zaoberá Brown, ktorý hovorí, že tieto dve dichotómie sú oddelené problémy, pričom hovorí, že inštrumentálna/integračná dichotómia sa vzťahuje len na kontext učenia sa, a tá druhá vnútorná/vonkajšia „vytvára kontinuum možností pre intenzitu pocitu, začínajúc od hlboko vnútorného pocitu, cez samo generované odmeňovanie, až po silné, vonkajšie odmeny mimo samého seba“ (H. Brown, 2001, s. 75). Podobne ako iní autori, Brown popisuje vonkajšiu motiváciu ako takú, pri ktorej jednotliviec očakáva odmenu zvonku. Okrem typických odmien spomína napríklad pozitívnu spätnú väzbu zo strany učiteľa.

Ktorá z foriem motivácie má však na výsledok učenia sa silnejší vplyv? Väčšina výskumov v tejto oblasti favorizuje vnútornú motiváciu, hlavne ak ide o dlhodobé trvajúce motívy. Potvrdzuje to napríklad teória J. Piageta (1972), ktorý tvrdil, že nesúlady, neistota a nerovnováha sú motivačné. Inými slovami, človek hľadá skutočné výzvy, na základe ktorých potom koná tak, aby ich vedel vyriešiť. Aj A. Maslow (1970) tvrdí, že vnútorná motivácia je jednoznačne silnejšia ako vonkajšia. Podľa jeho známej hierarchie potrieb nezáleží na tom, či sú vonkajšie odmeny prítomné alebo absentujúce, vždy budeme túžiť po sebavedomí a seberealizácii. Možnože si teraz čitateľ bude myslieť, že vonkajšie odmeny nezohrávajú dôležitú úlohu v motivovaní študentov. Niektoré výskumy však dokazujú, že pri krátkodobom motivovaní sa stimulácia vonkajšej motivácie ukazuje ako efektívny prostriedok krátkodobého motivovania. (A. Kohn, 2016). Učenie sa cudzieho jazyka je však dlhodobým procesom, a preto je vhodné správne interpretovať silu a efekt jednotlivých druhov motivácie, aby bolo možné efektívne využiť ich potenciál.

Burden a Williams (1997, s. 123) tvrdia, že druhy motivácie sa v našom každodennom živote prelínajú. Je to najlepšie viditeľné vtedy, keď posudzujeme rôzne aktivity, ako napríklad čítanie novín, jazda autom v rámci povolenej rýchlosti, chodenie do práce, počúvanie hudby, či učenie sa. K niektorým z týchto aktivít sme motivovaní vnútorne, k iným zase z vonkajška. Podobne môžeme posudzovať relatívnu dôležitosť vnútornej a vonkajšej motivácie na hodinách vyučovania cudzieho jazyka, pretože je pravdepodobné, že väčšina učiteľov by určite súhlasila, že obidva druhy majú svoje zastúpenie a že sú dokonca prepojené.

Rozdelenie motivácie na vonkajšiu a vnútornú malo veľký vplyv na jej skúmanie a jednotlivé výskumné koncepty sa pokúšali vysvetliť rozdiely v motivácii medzi rôznymi študentmi. Úloha vonkajšej motivácie je v oblasti vyučovania cudzích jazykov nezanedbateľná. I keď ju väčšina odborníkov v tejto oblasti považuje za menej efektívnu ako motiváciu vnútornú, má svoje výhody, pre ktoré je v našom domácom vzdelávacom systéme veľmi obľúbená. Mnoho učiteľov sa neprestalo držať klasických vyučovacích metód, ktorých podstata sa nezákladá na tvorivo-humanistickej koncepcii vyučovania, čím sa podpora vnútornej motivácie stráca. Jej iniciovanie a udržiavanie je totiž pre mnohých pedagógov veľmi zložitý, niekedy nemožný. Tu sa preto vytvára priestor na využitie motivácie vonkajšej, pretože jej iniciácia je relatívne jednoduchá a žiaci/študenti sú na ňu zvyknutí. Netvrdíme, že takýto prístup je nesprávny, no v probléme dlhodobého motivovania a vedenia žiaka i staršieho študenta k samostatnosti pravdepodobne zohráva v porovnaní s vnútornou motiváciou relatívne malú úlohu (H. Brown, 2001, s. 77).

Testom a skúškam, z ktorých veľká časť je štandardizovaná, je pripisovaná dôležitosť hlavne kvôli svetu „tam von“ a tie sú následne kladené študentom

bez toho, aby sa ich niekto pýtal, či sa s takýmto prístupom stotožňujú. Táto glorifikácia obsahu, bezchybnosti a súťaživosti však môže zlyhávať v procese, v ktorom je potrebné, aby bol študent vedený k zložitému procesu budovania si cudzojazyčnej kompetencie. Jednou z príčin môže byť práve preferované využívanie vonkajšej motivácie, preto si myslíme, že práca s ňou by mala byť opatrná.

## **2 Vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka**

Z dôvodu špecifickej podstaty jazykového učenia/vyučovania je nevyhnutné zmeniť úlohu jazyka v samotnom procese učenia sa. V tomto ohľade je zásadná skutočnosť, že myslenie súvisí predovšetkým s jazykom, čo potvrdili i známi konštruktivistickí myslitelia Piaget a Vygotsky, ktorí sa zhodli v názore, že jazyk plní rozhodujúcu úlohu v rozvoji myslenia človeka. Jazyk nie je chápaný len ako hlavný predmet štúdia lingvistiky, ale je tiež jednou z kľúčových oblastí štúdia psychológie. Dörnyei tvrdí, že jazyk je totiž viac ako len komunikačný kód alebo kognitívny jazykový systém. Stojí v centre ľudských záležitostí, od najjednoduchších po najzložitejšie, a je základnou súčasťou doslova každej spoločenskej situácie (Z. Dörnyei, 2009, s. 2). Je preto zrejmé, že učenie sa jazyka „je jedno z najpôsobivejších a najfascinujúcejších aspektov ľudského vývoja“ (Lightbown, Spada, 2006, s. 2). Preto nie je vôbec prekvapujúce, že psychológovia, ktorých hlavným cieľom je porozumieť komplexnosti ľudského správania a myslenia, doteraz vynaložili veľké úsilie na poznávanie fenoménov spojených s jazykom (Z. Dörnyei, 2009, s. 2). Okrem komunikatívnej funkcie je jazyk dôležitým psychologickým nástrojom, pretože tým, že je prostredníkom medzi jedincami a ich vykonávaním úlohy, má možnosť kvalitatívne meniť tak povahu úlohy, ako aj dosiahnutý výsledok. Podľa Smejkalu (2007, s. 28) je dialóg, ktorý vzniká v interakcii medzi žiakmi navzájom alebo medzi učiteľom a žiakmi, jazykovým výstupom potvrdzujúcim kognitívnu aktivitu študentov.

### **2.1 Špecifiká vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka**

S určitosťou môžeme tvrdiť, že učenie sa a vyučovanie cudzieho jazyka je odlišné od učenia sa a vyučovania iného predmetu, a to hlavne kvôli sociálnym aspektom, ktoré prináša. Burden a Williams píšu, že jazyk ako taký zahŕňa celé ľudské sociálne bytie, je súčasťou našej identity a používa sa na prenos tejto identity k iným ľuďom (Burden, Williams, 1997, s. 115). Tento poznatok ďalej rozvíja Gardner. Jeden z jeho najviac uznávaných modelov je socioedukačný model učenia sa cudzieho jazyka (R. Gardner, 1985a, s. 26). V tomto modeli sa prepájajú žiakove postoje voči danej kultúre, jeho postoj voči edukačnej

situácii, schopnosť integrovať sa do kultúry a napokon voči jeho motivácii. Garden zdôrazňuje, že primárnym faktorom v tomto modeli je motivácia.

Ellis píše, že z hľadiska didaktiky cudzích jazykov by najprv mali učitelia zaregistrovať jazyk, zachytiť ho, byť mu vystavení, a tak si ho podvedome osvojovať, potom sa ho učiť a napokon vytvárať stratégie na to, aby vedeli naučené fakty správne použiť (R. Ellis, 2008, s. 225).

Už z povahy vyučovania, ktorú všetci poznáme z klasických hodín cudzieho jazyka, je nám známe, že takýto edukačný proces sa výrazne odlišuje od iných predmetov a je založený na iných princípoch. V našich školských podmienkach sa v duchu komunikatívneho prístupu jazykové vyučovanie orientuje na dve základné oblasti: na prostriedky jazykového systému a jazykové schopnosti<sup>2</sup> (*language systems and language skills*), ktoré sú prevažne vyučované integrovane. Prostriedky jazykového systému sa zameriavajú na lingvistickú kompetenciu, tzn. na gramatiku (morfológia a syntax), výslovnosť, jazykové funkcie, slovnú zásobu a výstavbu textu. Jazykové schopnosti sa vzťahujú na dve základné oblasti – receptívne (čítanie a počúvanie s porozumením) a produktívne (rozprávanie a písanie). Toto rozdelenie je definované jednak odborníkmi na didaktiku cudzích jazykov a jednak Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky.

Z tejto perspektívy je pomerne jednoduché usúdiť, že špecifiká viažuce sa na vyučovanie cudzieho jazyka v školách sa líšia predovšetkým vo forme a v metódach práce so žiakmi, ktoré sa vyznačujú vysokou mierou interakcie a využívaním rôznych interakčných schém, orientáciou na precvičovanie, komunikáciu, riešenie úloh, imitáciu modelu a pod. Jedinečná organizácia z pohľadu interakcie medzi učiteľom a žiakom/žiakmi, prípadne medzi žiakmi navzájom, prináša veľkú rozmanitosť pedagogických postupov. Každé efektívne vyučovanie cudzieho jazyka je do veľkej miery založené na aktivite žiakov, ktorí pracujú na úlohách. Podľa Nunana dobrá komunikatívna hodina zahŕňa vstup z autentických zdrojov, riešenie problémov, úlohy so skutočnými komunikatívnymi aktivitami, možnosť voľby učiacich sa, možnosť precvičovania reálnych jazykových úloh v triede, zoznamovanie sa s jazykom ako systémom atď.

---

<sup>2</sup> *jazykové schopnosti* sme voľne preložili, resp. odvodili od anglického pojmu *language skills*. Niektoré slovníky navrhujú aj preklad *jazykové zručnosti*, ktorý používajú aj niektoré slovenské publikácie, no z hľadiska správneho použitia pedagogickej terminológie sme tento termín nepoužívali, pretože zručnosť ako taká je asociovaná s manuálnou schopnosťou. Anglický jazyk v tomto nerozlišuje, preto môžu v niektorých kontextoch vzniknúť zmätočné interpretácie, ktoré plynú predovšetkým z nemožnosti úplne identického prekladu toho istého pojmu v dvoch rozličných jazykoch. Uvažovali sme aj nad použitím pojmu *spôsobilosť*, no jeho spätný preklad do anglického jazyka by skôr označoval kompetenciu, ktorá v rámci terminológie o jazyku označuje úplne inú oblasť.

(Nunan, 2003). Z tohto pohľadu sa opäť vynára veľmi široký motivačný potenciál, s ktorým možno počas vyučovania pracovať. Tieto spomínané aspekty by sa v konečnom dôsledku mali prejavovať vo všestrannom rozvoji komunikačnej kompetencie žiakov, alebo k jej rozvoju prispievať. Je to dané aj zvýšenými nárokmi, ktoré moderná spoločnosť na komunikačnú kompetenciu svojich členov kladie. Pojem komunikačná kompetencia je podľa Šebestu chápaný ako „súbor všetkých mentálnych predpokladov, ktoré človeka robia schopným komunikovať, teda uskutočňovať komunikačné akty, zúčastňovať sa komunikačných udalostí a hodnotiť účasť druhých na nich“ (K. Šebesta, 1999, s. 60). Táto kompetencia sa rozvíja predovšetkým cez komunikačné činnosti, ktoré sme vyššie charakterizovali.

Vzhľadom na vyššie uvedené fakty je zrejmé, že špecifiká učenia a vyučovania cudzieho jazyka presahujú rámec jednoduchého vysvetľovania, no na druhej strane ponúkajú učiteľovi enormne širokú paletu možností práce so žiakmi, čo pozitívne vplýva na variabilitu miery motivácie prítomnej na hodinách vyučovania cudzieho jazyka.

### **3 Empirická časť**

#### **3.1 Zameranie výskumu**

Hlavným zameraním nášho výskumu je nadviazať na aktuálne teórie a výskumy v oblasti motivácie v edukačnom procese zameranom na vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka. Pri preberaní výskumných nástrojov sme vychádzali zo zahraničných štúdií, pričom bolo potrebné čo najviac s nimi harmonizovať použitú metodológiu a výskumné postupy. Z týchto dôvodov boli použité overené a osvedčené výskumné nástroje dvoch zahraničných štúdií, ktoré sme adaptovali našim domácim podmienkam. Šlo o Postojovú a motivačnú testovaciu batériu (R. Gardner, 1985b) a Škálu preferencií v učení sa jazyka (Noels et al., 2000).

#### **Hlavný výskumný problém**

Náš hlavný výskumný problém je úzko prepojený s pojmi, ktoré sme opisovali v teoretickej časti našej štúdie a je formulovaný prostredníctvom otázky:

*Aký vplyv má motivácia na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka?*

Z tejto otázky by sa dali vydedukovať ďalšie otázky alebo interpretácie:

*Sú vysoko motivovaní žiaci/študenti viac úspešní v dosahovanej úrovni učenia sa cudzieho jazyka? Sú menej úspešní žiaci/študenti aj menej motivovaní? Má*

*vnútorný druh motivácie väčší vplyv na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka ako vonkajší druh?*

### 3.2 Výskumné hypotézy

Za účelom zostavenia hypotéz sme určili závislé a nezávislé premenné. Výskum má niekoľko hypotéz, ktoré na prvý pohľad predpokladajú rozličné vzťahy, no v konečnom dôsledku testujú viac okolností jednej hypotézy, ktorá smeruje k overeniu vzťahu rôznych faktorov (nezávislých premenných) k jednej (závislej) premennej. Pre náš výskum je najdôležitejšie overenie vzťahu medzi motiváciou a cudzím jazykom, na základe čoho sme predpoklad vzťahu týchto dvoch premenných vyjadrili v hlavnej hypotéze.

Náš hlavný výskumný problém vyjadruje interakčný vzťah medzi dvoma premennými:

- *mierou všeobecnej<sup>3</sup> motivácie učiť sa anglický jazyk* – nezávislá premenná vnímaná ako prediktor (*predictor variable*);
- *úspešnosťou učenia sa anglického jazyka* – závislá premenná vnímaná ako odpoveďová premenná (*response variable*).

Predpokladané vzťahy medzi skúmanými premennými sme vyjadrili v nasledujúcej výskumnej hypotéze:

#### Hlavná hypotéza (H1)

Študenti, ktorí majú vyššiu úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk, sú viac úspešní v procese učenia sa anglického jazyka ako študenti, ktorí majú nižšiu úroveň tejto motivácie.

#### Vedľajšia hypotéza (H2)

Vnútorný druh motivácie je silnejším prediktorom úspešnosti učenia sa anglického jazyka ako vonkajší druh motivácie.

#### 3.2.1 Operačné definovanie premenných v hlavnej hypotéze

V našom výskume v rámci hlavnej hypotézy predpokladáme interakciu nezávislej premennej (úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk) a závislej premennej (úspešnosť učenia sa anglického jazyka):

**a) nezávislá premenná:** *úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk* – skóre v dotazníku určeného na meranie úrovne motivácie v učení sa anglického jazyka (adaptovaná Postojová a motivačná testovacia batéria od

---

<sup>3</sup> Použili sme pojem *všeobecná motivácia*, aby sme ju oddelili od iných poddruhov motivácie, ktoré skúmame.



Gardnera, 1985b) identifikuje študentov s rôznou úrovňou všeobecnej motivácie.

**b) závislá premenná:** *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* – skóre na škále od 1 po 10, ktoré pre každého študenta určí jeho učiteľ anglického jazyka, rozdelí študentov podľa toho, do akej miery sú úspešní/neúspešní. Za viac úspešných študentov považujeme tých, ktorí sú na tejto škále ohodnotení hodnotami 7 až 10. Za menej úspešných študentov považujeme tých, ktorí sú na tejto škále ohodnotení hodnotami 1 až 4. Priemerní študenti sú takí, ktorí v tejto škále dosiahnu hodnoty 5 až 6. Pre lepšiu orientáciu sa v tejto škále sme pre učiteľov dopredu vypracovali krátke charakteristiky jednotlivých bodových hodnotení.

### 3.2.2 Operačné definovanie premenných vo vedľajšej hypotéze

Vo vedľajšej hypotéze H2 predpokladáme interakciu nezávislej premennej (dominancia určitého druhu motivácie učiť sa anglický jazyk) a závislej premennej (úspešnosť učenia sa anglického jazyka).

**a) nezávislá premenná:** *dominujúci druh motivácie učiť sa anglický jazyk* – skóre v nástroji určeného na zistenie úrovne vnútornej a vonkajšej motivácie (adaptovaná Škála preferencií v učení sa jazyka od Noelsovej a kol., 2000) určí mieru vnútornej a vonkajšej motivácie učiť sa anglický jazyk.

**b) závislá premenná:** *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* – rovnaká ako v hlavnej hypotéze.

## 3.3 METODIKA VÝSKUMU

### 3.3.1 Charakteristika typu výskumu

Na testovanie hypotéz sme použili korelačný výskum, ktorý slúži na určenie miery súvislosti (vzťahov) medzi viacerými premennými. Tieto súvislosti sme v konečnej fáze vyjadrili koeficientmi korelácie. Využili sme pritom kombináciu exploratívnej metódy dotazovania a škálovania vybraného súboru respondentov. Zaujímali nás predovšetkým vnútorné (už existujúce) charakteristiky študentov, konkrétne vnímanie vlastnej všeobecnej, vnútornej a vonkajšej motivácie učiť sa cudzí jazyk.

### 3.3.2 Nástroj na určenie úrovne všeobecnej motivácie

Pre naše potreby sme sa rozhodli použiť časť Postojovej a motivačnej testovacej batérie (*The Attitude/Motivation Test Battery*), ktorú zostavil a v praxi otestoval R. C. Gardner (1985b). Práve tento súbor testov/dotazníkov bol zostavený s cieľom vyhodnotenia mimo lingvistických aspektov učenia sa jazyka. Vývoj tejto batérie súvisí s viac ako dvadsaťročným výskumom, ktorý sa zameriaval na skúmanie anglicky hovoriacich študentov učiacich sa francúzsky jazyk ako cudzí jazyk. Ako popisuje Gardner (1985b), jednotlivé

testy/dotazníky boli v niektorých štúdiách modifikované, alebo boli použité porovnateľné ekvivalenty na skúmanie učenia sa anglického jazyka ako cudzieho jazyka, napr.: francúzsky hovoriaci študenti v Kanade (Gardner, Smythe, Clément, 1979), fínski študenti (E. Laine, 1977) alebo študenti stredných škôl v Belize (M. Gordon, 1980). Celý Gardnerov testovací súbor pozostáva z 19 podtestov/dotazníkov, z ktorých sme pre naše ciele vybrali Dotazník o motivačnej intenzite učiť sa cudzí jazyk. Dotazník bol preložený z anglického originálu do slovenčiny. Niektoré položky bolo nutné prispôbiť našim kultúrnym podmienkam a zvyklostiam, no v konečnom dôsledku boli len minimálne zmeny a týkali sa len prekladu. Frekventovane vyskytujúci sa termín *cudzí jazyk* sme nahradili termínom *anglický jazyk*. Pri preklade a adaptácii výskumného nástroja došlo k overeniu jeho validity nasledovne:

- face validita deklarovala fakt, že dotazník naozaj získava údaje o úrovni motivačnej intenzity učiť sa cudzí jazyk;
- prostredníctvom konzultácie s odborníkom na preklad (vysokoškolský učiteľ prekladu z anglického do slovenského jazyka a vice versa);
- prostredníctvom konzultácie s odborníkom na didaktiku anglického jazyka (vysokoškolský učiteľ s titulom PhD. s 25 ročnou praxou v odbore).

Po tejto teoretickej validizácii sme nástroj prakticky otestovali na malom súbore respondentov (N = 25), ktorí sa bezprostredne počas jeho riešenia vyjadrovali k zrozumiteľnosti otázok, k logike členenia a podobne. Jednu možnosť na odpoveď jednej z položiek sme na podnet respondenta po tomto pretestovaní preformulovali, čím sme zabezpečili jej lepšiu zrozumiteľnosť. Ďalší (nový) cyklus pretestovania nepriniesol iné podnety na zmeny v nástroji. Zároveň sme stanovili maximálny čas, ktorý mali respondenti na jeho riešenie (10 min.). Tento čas sa pri pretestovaní ukázal ako dostačujúci.

### 3.3.3 Nástroj na určenie úrovne vnútornej a vonkajšej motivácie

Na ciele výskumu sme použili Škálu preferencií v učení sa jazyka (*Language Learning Orientations Scale*) od Noelsovej a kol. (2000), ktorá je v pôvodnej forme určená na meranie miery vnútornej, vonkajšej motivácie a amotivácie. V našom výskume sme samostatnú časť určenú na zistenie miery amotivácie nepoužili, preto v nasledujúcej časti vynecháme jej popis.

#### Noelsovej Škála preferencií v učení sa jazyka

Noelsovej škála preferencií v sebe striedavo v náhodnom poradí zahŕňa výroky o vnútornej a vonkajšej motivácii (ponúka už zlúčené dve dimenzie):

- Vnútna motivácia sa vzťahuje k motivácii vykonávať určitú aktivitu kvôli tomu, že z nej máme radosť. Vallerand v spolupráci s inými odborníkmi (Vallerand, et al. 1989) sú autormi tzv. trojstupňovej taxonómie vnútornej motivácie, ktorá sa asocjuje s: a) vedomosťou, b) úspechom a c) stimulá-

ciou. Položky v Noelsovej škále sa pre vnútornú motiváciu spájajú s týmito tromi stupňami;

- Podobne Noelsová a kol. (2000) pristupovala k poňatiu vonkajšej motivácie a tiež ju definovala na základe trojstupňovej taxonómie založenej na teórii sebaurčenia (Deci, Ryan, 1985), podľa ktorej môže byť vonkajšia motivácia definovaná kontinuum medzi samou sebou a vnútornou motiváciou, v ktorom je rozhodujúca miera internalizácie edukačných cieľov.

Reliabilita a validita pôvodnej škály od Noelsovej bola uskutočnená na základe jej použitia na študentoch francúzsko-anglickej bilingválnej univerzity (N = 159).

Podobne ako pri predchádzajúcom nástroji zameranom na meranie všeobecnej motivácie, niektoré položky Škály preferencií v učení sa jazyka bolo nutné prispôbiť našim kultúrnym podmienkam a zvyklostiam, no v konečnom dôsledku boli len minimálne a týkali sa iba práce s prekladom. Použili sme všetky pôvodné položky škály. Pri preklade a adaptácii nástroja došlo k overeniu jeho obsahovej validity rovnakým postupom ako pri overovaní predchádzajúceho nástroja.

### **3.4 Charakteristika výberového súboru**

Výberový súbor predstavovali študenti druhých a tretích ročníkov gymnázií v Prešovskom kraji. Pri zostavovaní výberového súboru sme vybrali rôzne gymnáziá. Keďže pri našom type výskumu nebolo možné využiť pri tvorbe skupín náhodný výber, pre potreby zostavenia výberového súboru sme využili tzv. zámerný (typický) výber. Gavora (2000, s. 64) tento výber definuje ako taký, ktorý sa uskutočňuje na základe stanovenia relevantných znakov potrebných pre dané skúmanie. Týmto spoločnými znakmi boli v našom výskume účasť na hodinách anglického jazyka, ročník, typ školy a kraj.

Za účelom zberu dát sme oslovili 15 gymnázií v Prešovskom kraji, z ktorých 5 súhlasilo so skúmaním vlastných študentov. Nakoniec sme si z nich vybrali 3 tak, aby každé z nich bolo v inom meste a zároveň nám poskytlo dostatočný počet študentov. Išlo o Evanjelické gymnázium v Prešove, Gymnázium Janka Františka Rimavského v Levoči a o Gymnázium na Javorovej ulici v Spišskej Novej Vsi. Pôvodne sme plánovali skúmať 300 študentov, no nakoniec aktuálny počet respondentov, ktorí reálne pristúpili k dotazovaniu a vrátili kompletne vyplnenú dotazovaciu sadu, bol 190.

### 3.5.1 Spracovanie údajov vzťahujúcich sa k hlavnej hypotéze (H1)

#### Spracovanie údajov nezávislej premennej

V rámci hlavnej hypotézy H1 bola *úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk* (nezávislá premenná) zisťovaná pomocou dotazovania, kde sa respondenti v dotazníku (adaptovaná Postojová a motivačná testovacia batéria od Gardnera, 1985b) k jednotlivým nedokončeným výrokom mali vyjadriť na základe označenia jedného z troch možných doplnení. Každá z troch odpovedí pritom reflektovala iný stupeň motivácie (od 1 po 3). Dotazník obsahoval 18 výrokov, to znamená, že rozmedzie získaného skóre sa mohlo pohybovať od 18 do 54.

Cronbachova alfa pre dotazník bola  $\alpha = .858$ , čo dokazuje vysokú mieru reliability výskumného nástroja.

#### Spracovanie údajov závislej premennej

V rámci hlavnej hypotézy H1 bola *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* (závislá premenná) zisťovaná pomocou hodnotenia učiteľov na základe udelenia skóre od 1 po 10, ktoré pre každého študenta určil jeho učiteľ anglického jazyka.

#### 3.5.1.1 Vyhodnotenie a interpretácia údajov vzťahujúcich sa k hlavnej hypotéze (H1)

Vyhodnotenie údajov vzťahujúcich sa k hlavnej hypotéze sme uskutočnili na základe Spearmanovho testu a následného určenia Spearmanovho korelačného koeficientu.

*Tabuľka 1: Matrica korelácie medzi všeobecnou motiváciou a úspešnosťou učenia sa jazyka*

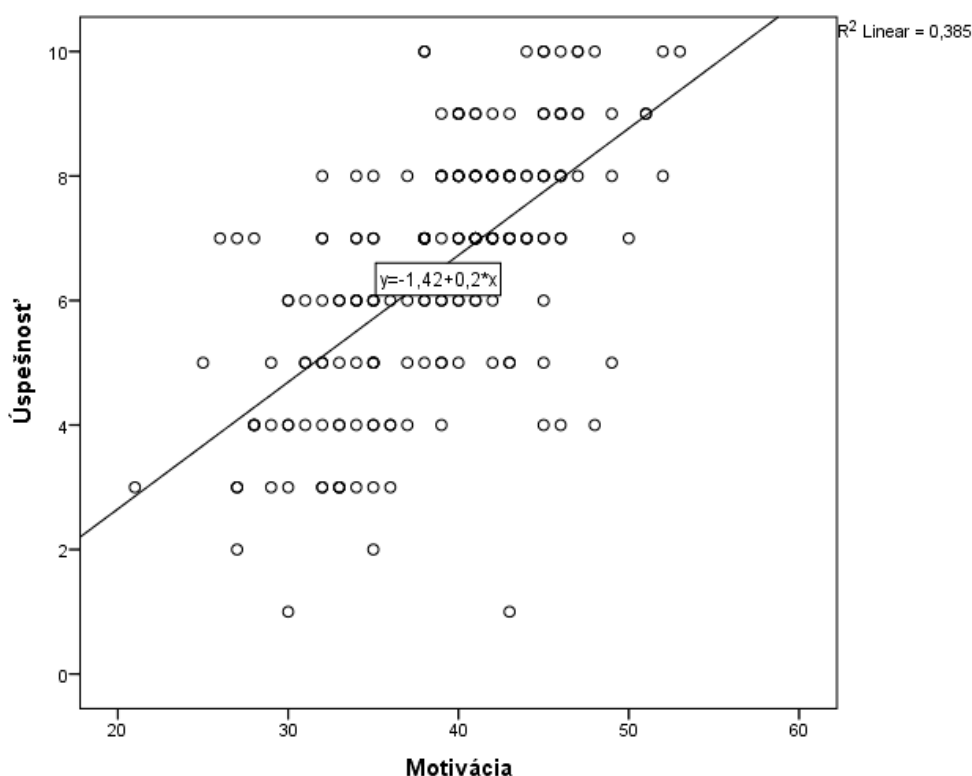
Correlations				
			Úspešnosť	Motivácia
Spearman's rho	Úspešnosť	Correlation Coefficient	1,000	<b>.629**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000	
		N	190	190
	Motivácia	Correlation Coefficient	<b>.629**</b>	1,000
		Sig. (2-tailed)	.000	
		N	190	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Legenda: \*\* - Hladina významnosti = 0.01; Sig. - Hladina významnosti

Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Z tabuľky 1 vyplýva, že Spearmanov korelačný koeficient je  $r = .629$ ,  $p < .01$  (Sig.=.000), čo predstavuje podľa Cohenovej stupnice koeficientov (J. Cohen, 2009) relatívne vysokú koreláciu. Aj koeficient determinácie pri určovaní regresie vykazoval relatívne vysokú hodnotu, čo demonštruje nasledujúci graf.



Obrázok 1: Regresná priamka korelácie medzi motiváciou a úspešnosťou učenia sa jazyka

Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Koeficient determinácie  $R^2 \text{ linear} = .385$ , čo predstavuje podľa Cohena (2009) hraničnú hodnotu medzi strednou a vysokou mierou vzájomného vplyvu premenných a reprezentuje proporciu spoločného rozptylu, teda na koľko percent zmena jednej premennej ovplyvní druhú. V našom prípade to znamená, že zmena úrovne motivácie učiť sa cudzí jazyk môže na 38,5 % ovplyvniť úroveň úspešnosti učenia sa anglického (cudzieho) jazyka. Toto percentuálne ohodnotenie v realite predstavuje relatívne silnú závislosť jednej premennej na druhej. Táto skutočnosť v našom výskume **potvrďuje platnosť hlavnej**

**hypotézy**, a teda platí, že študenti, ktorí majú vyššiu úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk, sú viac úspešní v procese učenia sa anglického jazyka ako študenti, ktorí majú nižšiu úroveň tejto motivácie.

### **3.5.1.2 Analýza výsledkov hlavnej hypotézy (H1)**

Výsledok hlavnej hypotézy potvrdil pozitívnu závislosť medzi úrovňou všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk a úrovňou učenia sa anglického jazyka. V praxi to znamená, že čím viac je žiak/študent motivovaný, tým lepšie výsledky v učení sa cudzieho jazyka dosahuje. Môžeme teda tvrdiť, že aktuálna úroveň motivácie je silným prediktorom úspechu v učení sa. Tento vzťah je podporený mnohými teóriami o motivácii a učení sa cudzieho jazyka. Ako výskumný nástroj na zber dát nám poslúžila adaptovaná testovacia batéria od Gardnera (R. Gardner, 1985b). Tento nástroj použil Gardner v niekoľkých štúdiách, pričom nám je známa len jedna, ktorá by skúmala závislosť motivácie a úrovne učenia sa jazyka. V spomínanom výskume bolo analyzovaných šesť nezávislých premenných voči jednej závislej – prospechu založenom na známkach. Išlo o výskum medzi španielskymi študentmi v Barcelone z roku 2006 a zúčastnilo sa ho spolu 202 študentov. Úlohou výskumu bolo zistiť, ktorá zo skúmaných nezávislých premenných má najväčší vplyv na prospech. Okrem motivácie sa medzi nezávislými premennými objavili: postoj voči kontextu učenia, integratívnosť, strach z používania jazyka, inštrumentálna orientácia a podpora rodičov. Z výskumnej správy nebolo jasné, aký typ štatistického testu bol použitý. Motivácia ako jeden z faktorov vplývajúcich na prospech vykazovala vo výskume najvyšší korelačný koeficient,  $r = .490$  pri hladine významnosti  $p < .01$ . V porovnaní s naším korelačným koeficientom  $r = .629$  pri rovnakej hladine významnosti to predstavuje relatívnu zhodu, resp. naše výsledky vykazovali o čosi silnejšiu závislosť. Tento rozdiel mohol byť spôsobený jednak adaptáciou nástroja, jednak inými podmienkami a v konečnom dôsledku aj rozdielnym štýlom zisťovania úspešnosti študentov (naša škála mala viac stupňov). Je ale dôležité uvedomiť si, že keďže sme použili výskum ex post facto, zistili sme len aktuálny stav, a teda nemohli sme manipulovať s premennými. To znamená, že sme zistili, že medzi závislou a nezávislou premennou existuje priamo úmerná závislosť. Nie je ale možné s istotou tvrdiť, že iba motivácia vplýva na úspešnosť, pretože sa to môže diať aj opačne, to znamená, že viac úspešní študenti môžu byť viac motivovaní z dôvodu pocitu úspechu plynúceho z narastania úrovne cudzojazyčnej kompetencie. Na tento fakt vo svojom výskume poukázal napr. Smejkal (2007, s. 63), ktorý tvrdí, že na objektívnejšie skúmanie tohto vzťahu je vhodnejší longitudiálny výskum.

### 3.5.3 Spracovanie údajov vzťahujúcich sa k vedľajšej hypotéze (H2)

#### Spracovanie údajov nezávislej premennej

V rámci vedľajšej hypotézy bola *úroveň vonkajšej a vnútornej motivácie* zisťovaná pomocou škálovania, kde sa respondenti v nástroji k jednotlivým výrokom mali vyjadriť na základe 5-stupňovej Likertovej škály od „veľmi súhlasím“ po „veľmi nesúhlasím“. Každá z piatich odpovedí pritom reflektovala iný stupeň vnútornej alebo vonkajšej motivácie (od 1 do 5). Nástroj obsahoval 12 náhodne zoradených výrokov – šesť pre vnútornú a šesť pre vonkajšiu motiváciu, to znamená, že rozmedzie získaného skóre sa mohlo pohybovať pre každý typ motivácie od 6 do 30. V konečnom dôsledku sme vyzbierané údaje roztriedili na tie, ktoré sa týkali vnútornej motivácie a na tie, ktoré sa týkali vonkajšej motivácie. Reliabilitu nástroja sme tak zisťovali pre každú skúmanú dimenziu osobitne.

#### Vnútorná motivácia

Celková Cronbachova alfa vykazovala hodnotu  $\alpha = .907$ , čo dokazuje vysokú mieru reliability výskumného nástroja.

#### Vonkajšia motivácia

Celková Cronbachova alfa vykazovala hodnotu  $\alpha = .789$ , čo dokazuje relatívne vysokú mieru reliability tohto výskumného nástroja.

#### 3.5.3.1 Vyhodnotenie a interpretácia údajov vzťahujúcich sa k vedľajšej hypotéze (H2)

Vyhodnotenie údajov vzťahujúcich sa k vedľajšej hypotéze, teda overenie, či je vnútorný druh motivácie silnejším prediktorom úspešnosti učenia sa anglického jazyka ako vonkajší druh motivácie, sme uskutočnili na základe porovnania Spearmanových korelačných koeficientov pri oboch nezávislých premenných voči závislej premennej. Keďže normalita rozloženia dát pre škálu vnútornej motivácie vykazovala normálne rozloženie dát, urobili sme pre istotu aj Pearsonov test na identifikáciu Pearsonovho korelačného koeficientu. Prostredníctvom spomínaných korelačných testov sme zisťovali vzťah medzi každým druhom motivácie a úrovňou úspešnosti osobitne a následne sme porovnali silu týchto závislostí na základe porovnania korelačných koeficientov, ktoré sú vyjadrené v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 2: Matrica korelácie medzi druhmi motivácie a úspešnosťou učenia sa jazyka

Correlations			Úspešnosť	IntMot	ExMot
Spearman's rho	Úspešnosť	Correlation Coefficient	1,000	<b>.351**</b>	<b>.111</b>
		Sig. (2-tailed)	.	.000	<b>.126</b>
		N	190	190	190
	IntMot	Correlation Coefficient	<b>.351**</b>	1,000	<b>.304**</b>
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.000
		N	190	190	190
	ExMot	Correlation Coefficient	<b>.111</b>	<b>.304**</b>	1,000
		Sig. (2-tailed)	<b>.126</b>	.000	.
		N	190	190	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Legenda: Sig. – Hladina významnosti; IntMot – Vnútorná motivácia; ExMot – Vonkajšia motivácia  
Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Spearmanov korelačný koeficient medzi vonkajšou motiváciou a úrovňou úspešnosti  $r = .111$ ,  $p > .05$  (Sig. = .126). Hladina významnosti presiahla kritickú hodnotu .05, čo znamená, že aj keď koeficient dokazuje určitú nízku závislosť (je väčší ako .100), táto významnosť nie je signifikantná, a teda v rámci našich dát **neplatí**, že existuje štatisticky významná závislosť medzi úrovňou vonkajšej motivácie a úrovňou úspešnosti učenia sa anglického jazyka. Zároveň platí, že existuje pozitívna závislosť medzi vnútornou motiváciou a úrovňou úspešnosti  $r = .351$ ,  $p < .01$  (Sig.=.000), čo predstavuje podľa Cohenovej stupnice koeficientov (J. Cohen, 2009) stredný stupeň závislosti.

### 3.5.3.2 Analýza výsledkov vedľajšej hypotézy (H2)

Výsledky získané uskutočnenými analýzami je možné interpretovať niekoľkými spôsobmi. Aj úspešní aj menej úspešní študenti môžu dosahovať jednak vysoké, a jednak nízke hodnoty vonkajšej motivácie, no viac úspešní študenti s veľkou pravdepodobnosťou disponujú vyššou úrovňou vnútornej motivácie v kombinácii s ľubovoľnou úrovňou vonkajšej motivácie. Z tabuľky ďalej vyplýva, že existuje aj určitá korelácia medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou vyjadrená Spearmanovým korelačným koeficientom  $r = .304$ ,  $p < .01$  (Sig. = .000), čo predstavuje strednú úroveň závislosti. To znamená, že narastanie jedného druhu motivácie pravdepodobne bude indikovať narastanie typu druhého, a naopak, no len vnútorný druh si zachováva signifikantný korelačný vzťah s úrovňou úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Na základe vyššie uvedených faktov môžeme tvrdiť, že vnútorný druh motivácie je silnejším prediktorom úrovne úspešnosti učenia sa anglického jazyka. V praxi



to znamená, že žiaci/študenti s vyššou úrovňou vnútornej motivácie budú dosahovať lepšie výsledky v učení sa cudzieho jazyka, no tento vzťah môže byť obojstranný, teda aj vyššia úroveň cudzojazyčnej kompetencie môže spôsobovať jav, pri ktorom žiaci/študenti pociťujú silnejšie vnútorné zadost'učinenie a radosť zo schopnosti používať cieľový jazyk, čím narastá ich miera vnútornej motivácie učiť sa daný jazyk. V každom prípade sme potvrdili priamy vzťah medzi vnútornou motiváciou a úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka, pričom rovnaký vzťah sa s vonkajšou motiváciou nepotvrdil.

Výsledky nášho výskumu odhalili aj skutočnosť, že vo všeobecnosti u našich respondentov prevládala úroveň vonkajšej motivácie nad vnútornou, a to v pomere priemerov 21,53 k 17,62. Na základe testu Anova sme zistili, že tento rozdiel je štatisticky významný.

*Tabuľka 2: Test Anova pre rozdielnosť výsledkov vonkajšej a vnútornej motivácie*

#### ANOVA

Hodnoty					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1452,761	1	1452,761	80,994	,000
Within Groups	6780,026	378	17,937		
Total	8232,787	379			

*Legenda: Sig. – Hladina významnosti*

*Zdroj: Vlastné spracovanie dát.*

Na základe vyššie uvedeného môžeme tvrdiť, že naši respondenti dosiahli vyššie skóre v úrovni vonkajšej motivácie, ktoré je štatisticky významné.

#### **Záver a odporúčania**

Štúdia sa zameriava na oblasť motivácie ako jedného z faktorov ovplyvňujúcich proces vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka. V rámci teoretickej časti sme integrovali poznatky z oblasti motivácie a učenia sa cudzieho jazyka. Z výsledkov vyplýva, že motivácia predstavuje zásadný faktor ovplyvňujúci úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka. Podrobnejší výskum, ktorý skúmal dva poddruhy motivácie priniesol výsledok, že vnútorná motivácia má signifikantný vplyv na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka, kým vonkajšia motivácia v dlhodobom meradle nepredstavuje faktor, ktorý má zásadný vplyv na túto úspešnosť. Celkovo naša štúdia dokazuje, že je nápomocné analyzovať vstupné vnútorné charakteristiky žiakov/študentov a na základe výsledkov anticipovať určitý trend v procese učenia sa cudzieho jazyka v danej skupine. Vďaka poznaniu týchto charakteristík je možné ovplyvniť výber stratégií rozvoja

motivácie, ktoré učiteľ použije vo vyučovacom procese. Niektoré z nich sú v krátkosti opísané v teoretickej časti, no keďže nie sú hlavným predmetom analýzy našej štúdie, bolo by v budúcnosti potrebné venovať im väčšiu pozornosť. Ak sa pozrieme na tradičnú hodinu cudzieho jazyka na základnej/strednej škole, budeme pravdepodobne svedkom použitia klasického modelu PPP (prezentácia, precvičovanie a produkcia). Učiteľ pritom používa predpísanú učebnicu a pracovný zošit. V lepšom prípade postupuje podľa tzv. učiteľskej knihy (teacher's book), ktorá je súčasťou celého balíka (sady) daného vyučovacieho materiálu. Učiteľ napreduje mechanicky od jednej strany k druhej. Plán je odučený podľa osnov a ciele sú zdanlivo naplnené. Je to správne? Je to efektívne? U každého učiteľa to pravdepodobne bude individuálne. Rozdiel vo výslednom efekte však môže určiť spôsob, akým učitelia v rámci podpory motivácie na hodine pracujú. Nehovoríme tu len o tom, ako explicitne žiakom/študentom zdôvodniť, prečo je ich naučenie sa jazyka prínosné a dôležité. Motivačné stratégie sú skôr odrazom nepriameho navodzovania motivácie a môžu byť pre žiakov/študentov takmer neviditeľné, no sú jednoducho postrehnuteľné učiteľom, ktorý ich aktívne používa. Jednou z možností je naše odporúčanie pozerat' sa na materiál, s ktorým učitelia pracujú, nie ako na médium, ktoré je potrebné kompletne prejsť, ale uspokojiť si ho tak, aby bol potenciálne motivačný. Schopnosť vhodne adaptovať materiál je kľúčovou charakteristikou dobrého učiteľa/lektora, pretože svedčí o jeho prehľade v metodológii vyučovania cudzieho jazyka. V tejto oblasti majú mnohí učitelia nedostatky – začínajúci, aj učitelia s praxou. Toto poznanie je výsledkom nášho viac než štvorročného hospitovania pedagogických výstupov, ktoré pravidelne zastrešujeme v rámci vedenia pedagogickej praxe budúcich lektorov anglického jazyka, ako aj v rámci hospitácií výstupov učiteľov, ktorí už cudzí jazyk vyučujú, no oficiálne si rozširujú svoje pedagogické vzdelanie o učiteľstvo anglického jazyka. Nepriaznivý trend v tejto oblasti pravdepodobne spôsobuje fakt, že poslucháči vysokých škôl študujúci učiteľstvo cudzieho jazyka nemajú možnosť absolvovať dostatočné množstvo hospitovanej praxe, teda vyučovacích hodín, ktoré prebiehajú v reálnom školskom prostredí, sú hospitované cvičným učiteľom, prípadne odborným didaktikom, a sú spojené s následnou analýzou, prípadne so spätnou väzbou.

Iným nepriaznivým faktorom, ktorý prispieva k tejto skutočnosti je fakt, že sa učiteľ len málokedy kriticky pozerá na materiál, s ktorým pracuje. Je usporiadanie aktivít v danej časti lekcie logické? Môžeme zvýšiť motivačný potenciál materiálu iným usporiadaním alebo adaptáciou aktivít? Sú vôbec dané aktivity vzhľadom na ciele hodiny relevantné? Je možné nahradiť model PPP iným modelom vyučovania? Čo ak nahradíme učebnicový materiál iným materiálom, ktorý je viac autentický? Sme schopní použiť okrem tradičných spôsobov vyučovania aj iné špecifické prostriedky? Takýchto otázok je mnoho,

no každá z nich predstavuje pre učiteľa zamyslenie sa nad tým, aké široké sú možnosti práce so žiakmi/študentmi na hodinách cudzieho jazyka. Všetky tieto možnosti môžu smerovať k zvyšovaniu motivácie učiť sa cudzí jazyk.

#### LITERATÚRA

- BAINBRIDGE, C. 2016. *Intrinsic Motivation*. [online]. About.com, The New York Times Company. [cit. 25. 04. 2016]. Dostupné na: <<http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/intrinsic.htm>>.
- BROWN, H. 2001. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition*. New York: Pearson Education. ISBN 0-13-128283-9.
- BURDEN, R., WILLIAMS, M. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-49880.
- COHEN, J. 2009. *Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd ed.)*. New York: Academic Press. ISBN: 978-0805802832.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., NAKAMURA, J. 1989. *The dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents*. London: Academic Press. ISBN 0-87589-261-2.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. ISBN 0-306-42022-8.
- DÖRNYEI, Z. 2009. *The psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP. ISBN: 978-0-19-442197-3.
- ELLIS, R. 2008. *The Study of Language Acquisition*. Oxford: OUP. ISBN 0-19-437189-1.
- FONTANA, D. 2011. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- GARDNER, R. C. 1985a. *Social Psychology and Language learning*. London: Edward Arnold. ISBN 0-7131-6425-5.
- GARDNER, R. C. 1985b. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Ontario: University of Western Ontario. [online]. [cit. 16. 05. 2016]. Dostupné na: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>>.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C., CLÉMENT, R. 1979. *Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency*. In: *Language Learning*, roč. 29, s. 305 – 320. ISSN: 1467-9922.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HALE, B., McLEAN, K. 2004. *Overview of Steiner Education*. [online]. [cit. 20. 3. 2016]. Dostupné na: <<http://www.steiner-australia.org/other/overview.html>>.
- KOHN, A. 2016. *The Risks of Rewards*. Alfie Kohn [online]. [cit. 15. 6. 2016]. Dostupné na: <<http://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/>>.
- LAINE, E. 1977. *Foreign language learning motivation in Finland*. Dizertačná práca. Turku University.
- LIGHTBOWN, P., SPADA, N. 2006. *How languages are learned, 3rd. ed.* Oxford: OUP. ISBN 978-0-19-42224-6.
- MASLOW, A. H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

- MONTESSORI, M. 1994. *From Childhood to Adolescence*. Oxford: ABC-Clio. ISBN 1-85109-185-8.
- NOELS, A. K., PELLETIER, L. G., CLÉMENT, R., VALLERAND, R. J. 2000. *Why are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory*. In: *Language Learning*, roč. 50, vyd. 1, s. 57 – 85. ISSN: 1467-9922.
- NUNAN, D. 2003. *Nine Steps to Learner Autonomy*. [online]. Stockholm University. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné na: [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003\\_11\\_Nunan\\_eng.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf).
- PIAGET, J. 1972. *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- SMEJKAL, J. 2007. *Řízení učební činnosti žáků ve více cizích jazycích*. Dizertačná práca. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- ŠEBESTA, K. 1999. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum. ISBN: X8024609487.
- UR, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP. ISBN: 978-0-521-65624-5.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., PELLETIER, L. G. 1989. *Construction and Validation of the Academic Motivation Scale*. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, roč. 21, č. 1, s. 323 – 349. ISSN: 0008-400X.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti žiaka*. Bratislava: Iris. ISBN: 978-80-89256-60-0.

**Michal Tatarko** absolvoval učiteľský odbor Anglický jazyk a literatúra v kombinácii s výtvarnou výchovou na FHPV Prešovskej univerzity v roku 2009, kde po magisterskom štúdiu pracoval ako asistent na Katedre anglického jazyka a literatúry. Doktorandské štúdium absolvoval v odbore Pedagogika. Od roku 2012 pracuje ako odborný asistent na vysokej škole Akcent College v Prahe na Katedre cudzích jazykov a ich didaktík, kde vyučuje metodiku anglického jazyka, anglický jazyk a výtvarné umenie anglicky hovoriacich krajín. Na škole hospituje pedagogickú prax a zároveň pôsobí ako CELTA tútor (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) v partnerskej inštitúcii Akcent IH Prague. V roku 2014 absolvoval cambridgeský kvalifikačný kurz DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Mgr. Michal Tatarko, Ph.D.  
Akcent College  
Bítovská 5  
140 00 Praha  
Česká republika  
[tatarko@mail.akcentcollege.cz](mailto:tatarko@mail.akcentcollege.cz)

# Správy

## Odišiel prof. Ondrej Baláž

V tichom prostredí Seniorparku v Rohovciach opustil v sobotu 25. júna 2016 tento svet prof. PhDr. Ondrej Baláž, DrSc. Odišiel tíško, akoby nechcel rušiť ostatných okolo seba. Napriek skutočnosti, že výrazne ovplyvnil a obohatil vývoj pedagogiky, najmä sociálnej pedagogiky, v Československu a na Slovensku, a že bol významná osobnosť slovenského vedeckého i verejného života. Ale veľkí ľudia, duchom i prácou, nepotrebujú pompu, fanfáry a slávu, ich slávia výsledky ich práce, spôsob života a ich prínos do života spoločnosti. Profesor Ondrej Baláž, DrSc. bol osobnosť a pedagóg nielen odbornosťou, ale aj životom. Dokázal pomôcť, povzbudiť, usmerniť a každému prejavil, že oplatí sa žiť, mať ciele, úlohy a najmä poznávať ľudí i život, spoločnosť na základe kvalitného vzdelávania a výchovy.

Vyššie deväťdesiatštyri rokov trvajúca životná dráha prof. Ondreja Baláža bola spojená s prácou medzi ľuďmi a s ľuďmi. Pôsobil v poľnohospodárstve, ktoré vyštudoval v Moszonmagyárávári, ale úplne ho upútala činnosť v oblasti výchovy a vzdelávania, čo bol dôvod pre ďalšie štúdium pedagogiky a psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Pracovitosť a odbornosť, ale aj pozitívny prístup k ľuďom, ho viedli do pozícií riadiaceho pracovníka v oblasti výchovy a vzdelávania, najskôr na Povereníctve poľnohospodárstva Slovenska, kde pôsobil aj ako námestník povereníka, neskôr na Povereníctve práce a sociálnej starostlivosti Slovenska, kde sa venoval štátnym pracovným zálohám a strediskám pracujúceho dorastu. Nakoniec zvíťazil vzťah k vedecko-výskumnej a pedagogickej činnosti vedúci jeho kroky do vysokoškolského prostredia, ktoré nielenže fyzicky budoval, ale aj organizačne a osobne rozvíjal. Od roku 1959 ako riaditeľ Pedagogického inštitútu v Trnave, ktorý bol v roku 1964 zmenený na Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského, kde pôsobil vo funkcii dekana a vedúceho katedry pedagogiky až do roku 1973, keď odišiel pracovať v pozícii vedúceho vedeckého pracovníka a zástupcu riaditeľa, do novozaloženého Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV. Týmto krokom získala pedagogika na Slovensku výraznú vedeckú podporu a Pedagogický ústav Jana Amosa Komenského ČSAV v Prahe významného partnera, najmä pri vedeckom riešení úloh slovenského a československého školstva prostredníctvom štátneho plánu základného výskumu. Ústav výrazne napredoval aj vďaka aktivizačnej činnosti zástupcu riaditeľa a od roku 1981 jeho riaditeľa.

Odborná a vedecká činnosť prof. Ondreja Baláža bola orientovaná na teóriu a prax pracovnej výchovy, prípravu a spoločenské postavenia učiteľa a najmä sociálnu pedagogiku, ktorej zakladateľom na Slovensku je práve on. Vlastné

vedecké výsledky publikoval v mnohých publikáciách ako napr. Príprava kvalifikovaných odborníkov v poľnohospodárstve, Pracovná výchova žiakov ZDŠ, Učiteľ a spoločnosť, kolektívnych prácach Rozvoj spoločnosti a výchova, Sociálne aspekty výchovy, Výchova, činnosť, spoločenské prostredie, rade vedeckých štúdií v časopisoch a zborníkoch v Československu a v zahraničí. Významné boli aj jeho referáty na domácich i zahraničných vedeckých podujatiach.

Vysoká vedecká erudovanosť a osobnostný profil boli východiskami pre menovanie prof. Ondreja Baláža aj do funkcií predsedu Vedeckého kolégia pedagogiky a psychológie SAV a podpredsedu Vedeckého kolégia pre pedagogiku a psychológiu ČSAV. Zároveň bol aj členom vedeckých rád viacerých fakúlt a vysokých škôl a členom redakčných rád časopisov. Vďaka jeho všestrannej profesionalite bola výrazne rozvinutá spolupráca Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave s vedeckými inštitúciami v Nemecku, Sovietskom zväze, Bulharsku, Maďarsku a v ďalších krajinách, kde pôsobil aj ako spolupracujúci expert v oblasti pracovnej výchovy a profesionálnej orientácie. Zvlášť výrazná bola jeho spolupráca, odborná i ľudská, s prof. Jarmilou Skalkovou, riaditeľkou Pedagogického ústavu Jana Amose Komenského v Prahe.

Najvýraznejší pamätník si ľudia utvárajú vlastnou prácou, vzťahmi k ľuďom a ústretovosťou voči nim, či ľudskou prístupnosťou. V tomto smere bol prof. PhDr. Ondrej Baláž, DrSc. skutočne symbolom. Osobnosť s výraznými výsledkami, ale skromný človek, človek s výraznou komunikatívnosťou, človek priamy a čestný, osobnosť s výraznými právomocami, ale predovšetkým človek statočný a predovšetkým úprimný, dôstojný a voči životu priamo postavený občan. Vlastnú pracovitosť a jej výsledky si nenechával pre seba, ale širokou mierou vytváral priestor pre mladších nasledovníkov, čoho dôkazom je vyše dvadsať vyškolených kandidátov pedagogických vied a pripravených niekoľko profesorov pedagogiky.

Skončila sa životná cesta jednej z najvýznamnejších osobností slovenského vedeckého života v oblasti pedagogiky. Osobnosti, ktorá netúžila po oslave, oceňovaní, či publicite. To všetko mu priniesla jeho vlastná práca a jej výsledky. Osobnosť, ktorá je natrvalo zapísaná do slovenských i československých dejín pedagogiky, výchovy a vzdelávania a keď si každý jeho spolupracovník, priateľ, či známy v čase vráti k jeho životu potom bude jeho odkaz zníť v spoločnosti dlhé, dlhé roky, čo si pamiatka na prof. Ondreja Baláža skutočne zaslúži.

Čeť jeho svetlej pamiatke.

Ján Danek

## **Správa z konferencie ECER (*European Conference for Educational Research*) 2016 a zasadnutia výboru EERA (*European Educational Research Association*)**

Slovenská pedagogická spoločnosť (SPAEDS) je členom EERA. Členstvo v tejto európskej asociácii má pre našich členov praktický význam. Členovia SPAEDS sa môžu na konferenciu ECER zaregistrovať za zvýhodnené vložné a od budúceho roka budú mať aj bezplatný prístup k časopisu EERJ, ktorý v spolupráci s EERA vydáva SAGE.

Tohtoročná konferencia ECER 2016, ktorá sa uskutočnila koncom augusta sa v Dubline, mala 2609 účastníkov. Zo Slovenska som v programe našla dve kolegyne, obidve vystúpili s príspevkami. Žiaľ, obidva príspevky boli v programe naplánované na rovnaký čas, a tak som nemala príležitosť na obidve stretnutia. Príspevok Heleny Tužinskej z UK Bratislava bol venovaný problematike inkluzívneho vzdelávania, Zuzana Kusá z SAV sa zamerala na problematiku implementácie práva na vzdelanie na Slovensku.

Konferencia ECER sa koná každoročne koncom augusta alebo začiatkom septembra. Začína sa predkonferenciou a workshopmi organizovanými pre doktorandov, postdoktorandov a začínajúcich vedeckých pracovníkov. Po ukončení konferencie sa stretáva výbor EERA, aby zhodnotil priebeh a výsledky práve ukončenej konferencie, sledoval prípravu nasledujúcich konferencií a prediskutoval otázky, problémy a projekty zdieľané členskými spoločnosťami EERA.

Okrem tém súvisiacim so správou asociácie (napr. volebný poriadok) a jej aktuálnymi aktivitami diskusiami výboru dominovali v tomto roku dve témy. Prvou témou bola problematika etického kódexu pedagogického výskumu. Úsilie EERA v tejto oblasti viedlo k prezentácii témy vrámci samostatnej sekcie ECER a vyvrcholí špeciálnym vydaním časopisu EERJ (*European Education Research Journal*). Výbor EERA zaviazal svojich členov venovať pozornosť tejto oblasti, formalizovať pravidlá a postupy a následne monitorovať ich uplatňovanie a prípadné problémy konzultovať s výbom EERA. Druhou horúcou témou bola klesajúca úroveň príspevkov z oblasti didaktiky. Zatiaľ čo oblasti súvisiace s obsahom a výsledkami vzdelávania prosperujú, metodika zaostáva. Diskusia výboru viedla k návrhu zaradiť na program nasledujúcej konferencie (ECER 2017) sekciu, kde budú spoločne zaradené a diskutované príspevky nielen z didaktiky, ale aj z ďalších oblastí (*networkov*), ktoré by mohli prispieť k rozvoju výskumu v oblasti didaktiky.

Medzi najvýznamnejšie aktivity EERA v priebehu medzi výročnými konferenciami patria letné školy pre postgraduálnych študentov, ktorí sa hlásia k národným asociáciám, a časopis EERJ (*European Educational Research Journal*). Vyučovacím jazykom letných škôl je angličtina. Verím, že niekto-

rých mladých kolegov by mohla zaujať informácia, že v prvej polovici júla rokov 2018 a 2019 sa pripravuje letná škola v Brne. Témou tejto letnej školy budú metódy kvalitatívneho a kvalitatívno-quantitatívneho výskumu. Zámerom autorov je pripraviť kurz tak, aby účastníkov previedol úskaliami výskumných projektov od plánovania dizajnu výskumu, až po publikovanie získaných výsledkov.

Budúcoročná konferencia ECER 2017 sa uskutoční v Kodani. Členovia SPAEDS sa jej opäť budú mať možnosť zúčastniť za zvýhodnených podmienok: registračný poplatok pre našich doktorandov je 60 eur, ostatní členovia zaplatia 150 eur (pre podrobnosti treba navštíviť [www.eera.org](http://www.eera.org) – oplatí sa to!).

Paulína Koršňáková, PhD.

Členka výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti (SPAEDS) a jeho zástupkyňa v EERA

### **„Komenský a my“ v roku 2016. 13. ročník celoslovenskej výtvarno-literárnej súťaže**

Prostredníctvom už 13. ročníka výtvarno-literárnej súťaže „Komenský a my“ oslovujeme žiakov základných a stredných škôl na Slovensku, aby rozvíjali svoju fantáziu a preukázali svoje zručnosti spracovaním mnohých tém, ktoré sa v dielach J. A. Komenského objavujú. Súťaž je vyhlasovaná Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky, pričom jej odborným garantom je Unia Comenius, Pedagogické múzeum J. A. Komenského v Prahe, Asociácia učiteľov dejepisu, Združenie historikov ČR, ako i mesto Brandýs nad Orlicí a organizačne ju zabezpečuje Základná škola J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí. Pre Slovenskú republiku je organizačným garantom Katedra pedagogiky PF UKF s podporou rektorátu UKF v Nitre. Súťaž je v súčasnosti organizovaná i v rámci projektu **UGA V/24/2015 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom realizácie celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže Komenský a my“**. Záštitu nad celoslovenským kolom súťaže a odbornú garanciu prijala pôvodne dekanka PF UKF v Nitre Gabriela Petrová, ako aj súčasná dekanka PF UKF v Nitre Eva Szórádová.

**Odbornými garantmi** sú okrem menovanej Evy Szórádovej i Jana Přivratská (za Uniu Comenius v Prahe), Gabriela Petrová. (vedúca Katedry pedagogiky PF UKF) a Júlia Ivanovičová (členka Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre).

**Organizační garanti** slovenského kola súťaže sú Alexandra Pavličková (kurátorka celej súťaže), Tomáš Turzák (kurátor výtvarnej časti), Renáta Polakovičová (kurátorka literárnej časti) a Dana Kollárová, ktorí súčasne tvorili



aj odbornú porotu celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže. Porota popri hlavných ocenených prácach vybrala i ďalšie práce, ktoré sú každoročne vystavované v priestoroch Pedagogickej fakulty UKF pod názvom: „Práce, ktoré nás zaujali“. Okrem toho porota udelila množstvo čestných uznání.

Tohtoročnou nosnou témou pre **výtvarnú časť súťaže** bolo **Mesto** a jeho najrôznejšie podoby.

Téma „mesto“ nebola novou, pretože už raz v roku 2003 bola uvedená, no je natoľko nosnou, že sa vedeckí garanti rozhodli k nej zase vrátiť. Mesto sa považuje za kľúčovú tému, pretože premena miest v súčasnosti a v porovnaní jeho podôb s dobou Komenského môže prinášať mnohé nápady a riešenia, navyše prináša možnosť mnohých riešení vyhovujúcich detskej (žiackej a študentskej) výtvarnej práci.

Zatiaľ čo pre 17. storočie bolo mesto uzavretou a chránenou oblasťou, my žijeme v otvorených priestoroch, zasahujúcich hlboko do okolitej prírody a ďalej ju pohlcujeme. Mesto bolo a je nielen urbanistickým či dopravným fenoménom, je tiež fenoménom spoločenským: je vytvárané komunitou ľudí, ktorí k sebe majú ambivalentný vzťah: sú si anonymné, a pritom sa títo navzájom neznámi stýkajú oveľa dôvernejšie v dopravných prostriedkoch, pri spoločenských udalostiach a inde. Podobné a mnohé iné paradoxy umožnili tému prebrať, zvlášť sa ponúka porovnať mesto stredoveké, ranne novoveké a súčasné. Pre Komenského bolo mesto veľkou témou – bolo pre neho jednak centrom vzdelanosti, miestom, kde sídlili úrady, školy, vláda; zároveň ale aj miestom symbolizujúcim život s jeho kladnými aj negatívnymi stránkami, a tiež miestom poklesnutých mravov.

Téma „Mesto“ pre slovenské školy bola rozdelená nasledovne:

Kategória A 1 (1. – 2. ročník ZŠ) – **Rozprávkové mesto** (fantastické mestá z rozprávok, mestá v minulosti, legendárne hrady, zámky, kostoly a námestia);

Kategória A 2 (3. – 4. ročník ZŠ) – **Mesto v prírode a príroda v meste** (výstavba a príroda, parky, voda, rieka pretekajúca mestom, architektúra a prírodná krajina – ich súlad a nesúlad);

Kategória B 1 (5. – 6. ročník ZŠ, I. stupeň osemročných gymnázií) a B 2 (7. – 9. ročník ZŠ, I. stupeň osemročných gymnázií) – **Mesto budúcnosti** (fantastické mestá z budúcnosti, mesto v roku 3000, cestovanie a ľudia v mestách budúcnosti, nebeské mesto – mesto v oblakoch, pod vodou, pod zemou, a ich podoby);

Kategória C (študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií) – **MESTO – Človek a mesto** (život v meste, jeho kultúra, spoločenský život, mesto a ľudia, doprava v meste a človek, ekológia). Tradične najzaujímavejšie spracovania mesta mali študenti stredných škôl, kde je citeľný vplyv pedagogického zamerania inštitúcie.

V 13. ročníku **literárnej súťaže** „Komenský a my“ súťažiaci prostredníctvom svojich zamyslení, úvah a esejí prezentovali vlastné názory, myšlienky a postrehy v stvárnení nasledovných kľúčových tém:

**Kategória A (7. – 9. ročník ZŠ a 1. stupeň osemročných gymnázií)** mal tému „**Budú nás učiť počítače?**“ Potrebujeme ešte vôbec školu a učiteľov? Nenahradí ich čoskoro on-line výučba na počítači? (zamyslenie sa);

**Kategória B (študenti PASA, PAKA, štvorročných gymnázií a druhého stupňa osemročných gymnázií)** „**Čo je to statočnosť? Je potrebná?**“ (esej, úvaha).

Špecifikom tohto ročníka bola **pilotná verzia vedomostnej časti** súťaže o J. A. Komenského, ktorá od budúceho ročníka bude vyhlasovaná pre stredné školy.

Organizátori súťaže oslovujú prioritne školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského alebo sídli na ulici po ňom pomenovanej. Zároveň oslovujú aj cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre. Súťaž je však otvorená i pre iné, dobrovoľne zapojené školy, ktorých počet sa v posledných ročníkoch zvyšuje. Ocenenie si v rámci 13. ročníka prevzalo v počte **32 súťažiacich žiakov zo škôl z celého Slovenska**. Odborná porota však ocenila čestným uznaním i pedagogičku Martu Verbovskú zo SPgŠ v Levoči, ktorej bola odovzdaná **cena rektora UKF v Nitre** Ľubomíra Zelenického. **Cenu Nitrianskeho samosprávneho kraja** získala Liana Vinter zo Základnej školy Topoľová v Nitre.

Vernisáž a odovzdávanie cien spestrili kultúrnym programom žiaci Základnej umeleckej školy Trlaškola v Nitre i deti z MŠ Párovská v Nitre, v ktorom prezentovali svoje hudobné, tanečné i rečnícke schopnosti a nadanie. Samotné **otvorenie výstavy ocenených súťažných prác a odovzdanie cien** bolo pod kuratelou Evy Szórádovej (v zastúpení Gábora Pintesa), Gabriely Petrovej (v zastúpení Renáty Polakovičovej), Júlie Ivanovičovej, Ivety Verešovej, Renáty Polakovičovej a Alexandry Pavličkovej. Program vyhodnotenia moderovala Dana Kollárová. Organizačne zabezpečovala chod programu Alexandra Pavličková.

V záverečnej časti slávnostného vyhodnotenia vyhlásili organizátori 14. ročník súťaže s očakávanými zmenami i očakávaním väčšieho záujmu škôl, samotných žiakov a prejavili potešenie zo stretnutia v starobylej Nitre v marci roku 2017. Bližšie informácie o priebehu súťaže spolu s fotogalériou záujemcovia môžu nájsť na webovej stránke [www.kpg.pf.ukf.sk](http://www.kpg.pf.ukf.sk).

Výskumný zámer:

Príspevok je súčasťou riešenia vedeckovýskumnej úlohy v rámci UGA č. IV/16/2012 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom poznávania odkazu a myšlienok J. A. Komenského“ a zároveň novej vedeckovýskumnej

úlohy UGA č. V/24/2015 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom realizácie celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže Komenský a my“.

### Vyhodnotenie XIII. ročníka celoslovenskej výtvarnej súťaže „Komenský a my“

<b>Porota:</b>	prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. – predseda
	doc. PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD.
	doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
	PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.
	PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.
	PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.

#### Kategória A 1

(1. – 2. ročník ZŠ)

**Téma: MESTO – Mesto – Rozprávkové** (fantastické mestá z rozprávok, mestá v minulosti, legendárne hrady, zámky, kostoly a námestia)

<b>1. miesto:</b>	<b>Ema Staneková</b> – ZŠ Fatranská, Nitra
	(pedagóg: Mgr. Erika Kupková)
<b>2. miesto:</b>	<b>Lianka Šimčíková</b> – ZŠ s MŠ Selice
	(pedagóg: Mgr. Margita Fülöpová)
<b>3. miesto:</b>	<b>Sofia Kocsisová</b> – ZŠ Rozmarínová, Komárno
	(pedagóg: Ing. Renáta Kubalová)
	<b>Chiara Odorová</b> – ZŠ Rozmarínová, Komárno
	(pedagóg: Ing. Renáta Kubalová)

#### Kategória A 2

(3. – 4. ročník ZŠ)

**Téma: MESTO – Mesto v prírode a príroda v meste** (výstavba a príroda, parky, voda, rieka pretekajúca mestom, architektúra a prírodná krajina – ich súlad a nesúlad)

<b>1. miesto:</b>	<b>Erik Cogan</b> – ZŠ ul. Komenského, Snina
	(pedagóg: Monika Kahulajová)
<b>2. miesto:</b>	<b>Vivien Formelová</b> – ZŠ Benkova, Nitra
	(pedagóg: PaedDr. V. Folkmanová)
<b>3. miesto:</b>	<b>Alexej Szpevák</b> – ZŠ Komenského, Tvrdošovce
	(pedagóg: PaedDr. Henrieta Csandová)

### Čestné uznanie:

<b>Nina Šumichrastová</b> – ZŠ Topoľová, Nitra (pedagóg: Mgr. Liana Vinter)
--

### Kategória B 1

(5. – 6. ročník ZŠ, I. stupeň osemročných gymnázií)

**Téma: MESTO – Mesto budúcnosti** (fantastické mestá z budúcnosti, mesto v roku 3000, cestovanie a ľudia v mestách budúcnosti, nebeské mesto – mesto v oblakoch, pod vodou, pod zemou, a ich podoby)

<b>1. miesto:</b>	Neudelené
<b>2. miesto:</b>	<b>Marek Laca</b> – ZŠ Topoľová, Nitra (pedagóg: Mgr. Liana Vinter)
<b>3. miesto:</b>	<b>Hana Filipová</b> – ZŠ Fatranská, Nitra (pedagóg: Mgr. Erika Kupková)
	<b>Andrej Berkes</b> – ZŠ kráľa Svätopluka, Nitra (pedagóg: Jana Chlebcová)

### Čestné uznanie:

<b>Evelyn Fugli</b> – ZŠ Komenského, Tvrdosovce
---

(pedagóg: Mgr. Gertrúda Benceová)
-----------------------------------

<b>Erika Fraštiová</b> – SZŠ Vajanského, Modra
--

(pedagóg: Mgr. Hana Bajlová)
------------------------------

### Kategória B 2

(7. – 9. ročník ZŠ, I. stupeň osemročných gymnázií)

**Téma: MESTO – Mesto budúcnosti** (fantastické mestá z budúcnosti, mesto v roku 3000, cestovanie a ľudia v mestách budúcnosti, nebeské mesto – mesto v oblakoch, pod vodou, pod zemou, a ich podoby)

<b>1. miesto:</b>	<b>Veronika Ponecová</b> – ZŠ Topoľová, Nitra (pedagóg: Mgr. Liana Vinter)
<b>2. miesto:</b>	<b>Erika Chvostiková</b> – ZŠ Rozmarínová, Komárno (pedagóg: Ing. Kubalová)
<b>3. miesto:</b>	<b>Alexander Juran</b> – SZŠ Vajanského, Modra (pedagóg: Mgr. Romana Miškovská)

### Čestné uznanie:

<b>Júlia Bojsová</b> – ZŠ Topoľová, Nitra
(pedagóg: Mgr. Liana Vinter)

### Kategória C

(študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií)

**Téma: MESTO – Človek a mesto** (život v meste, jeho kultúra, spoločenský život, mesto a ľudia, doprava v meste a človek, ekológia)

<b>1. miesto:</b>	<b>Natália Hudecová</b> – PaSA Levice
	(pedagóg: Mgr. Katarína Benešová)
	<b>Katarína Gajdošová</b> – PaSA Levice
	(pedagóg: Mgr. Darina Limbergová)
<b>2. miesto:</b>	<b>Michaela Mihoková</b> – PaSA Prešov
	(pedagóg: Mgr. Katarína Fričová)
<b>3. miesto:</b>	<b>Soňa Piterková</b> – PaKA, Modra
	(pedagóg: Mgr. Pavol Šima-Juríček)

### Čestné uznanie:

<b>Alexandra Guttová</b> – PaSA Levice
(pedagóg: Mgr. Katarína Benešová)
<b>Patricia Benčuriková</b> – PaKA Modra
(pedagóg: Mgr. Pavol Šima-Juríček)
<b>Mirka Dujničová</b> – PaKA Modra
(pedagóg: Mgr. Pavol Šima-Juríček)

## Vyhodnotenie XIII. ročníka celoslovenskej literárnej súťaže „Komenský a my“

### Kategória A

(7 – 9. ročník ZŠ a I. stupeň osemročných gymnázií)

**Téma:** „Budú nás učiť počítače? Potrebujeme ešte vôbec školu a učiteľov? Nenahradí ich čoskoro on-line výučba na počítači?“ (zamyslenie sa)

<b>1. miesto:</b>	<b>Laura Džalajová</b> <b>Miriam Jackaninová</b> — Spojená škola, Svidník
	(pedagóg: Mgr. Anna Lažová)
<b>2. miesto:</b>	<b>Nikoleta Tarajová</b> — ZŠ Topoľová, Nitra
	(pedagóg: Mgr. Alexandra Brnáková)
<b>3. miesto:</b>	<b>Rebeka Bartošíková</b> — ZŠ Topoľová, Nitra
	(pedagóg: Mgr. Gabriela Laláková)
	<b>Veronika Sabová</b> — ZŠ Komenského, Tvrdosovce
	(pedagóg: PaedDr. Judita Juhászová)

### Kategória B

(študenti PaSA, PaKA, štvorročných gymnázií a II. stupňa osemročných gymnázií)

**Téma:** „Čo je to statočnosť? Je potrebná?“ (esej, úvaha)

<b>1. miesto:</b>	<b>Ema Mozníková</b> — Gymnázium, Golianova, Nitra
	(pedagóg: PhDr. Darina Račková)
	<b>Adriana Pállová</b> — Gymnázium Jesenského, Kysucké Nové Mesto
	(pedagóg: Mgr. Mária Macušová)
<b>2. miesto:</b>	<b>Dominika Purašová</b> — Gymnázium Jesenského, Kysucké Nové Mesto
	(pedagóg: Mgr. Mária Macušová)
<b>3. miesto:</b>	<b>Patricia Štellerová</b> — SPgŠ, Levoča
	(pedagóg: PhDr. Marta Verbovská)

<b>Porota:</b>	prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
	doc. PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD.
	PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.
	doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
	PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.
	PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Cena rektora UKF	PhDr. Marta Verbovská (SPgŠ, Levoča)
Cena NSK:	Mgr. Liana Vinter (ZŠ Topoľová, Nitra)

### Poznámka:

Slávnostné vyhodnotenie 13. ročníka výtvarnej a literárnej súťaže "Komenský a my" sa uskutočnilo dňa **21. apríla 2016** v priestoroch PF UKF Nitra. Pre ocenených žiakov cestovné hradila vysielajúca škola.

Obrázok č. 1: Výber z fotogalérie 13. ročníka celoslovenskej súťaže „Komenský a my“



**Veronika Sabová (9. ročník), ZŠ, Tvrdošovce**

*„Niektorí z nás, žiakov, si možno myslia, že počítač postupne nahradí už aj samotných učiteľov. Ved' učiteľ je len malou nahraditeľnou „súčiastkou“ školy. Podľa mňa to však nie je také jednoduché. Takáto malá súčiastka je potrebná na fungovanie celého systému....A práve preto si veľmi želám, aby nás a ďalšie generácie učili učitelia z mäsa, kostí a úprimnej čistej duše.“*

Adriana Pállová (1. ročník), Gymnázium, Kysucké Nové Mesto

*„Čo je dôležitejšie: odvaha alebo statočnosť? Odvážni musíme byť, ak chceme urobiť niečo statočné. Ibaže bez statočnosti by sme sa však nemohli pustiť do odvahy. Statočnosť je rovnako potrebná ako odvaha a odvaha zas ako statočnosť. Ako kyslík pre naše bytie. Ako jedlo pre utíšenie hladu a voda na uhasnutie smädu. Statočnosť je pre nás rovnako potrebná ako radosť pre pekný život a bolesť na rozpoznanie krásy ľudskej existencie.“*  
www.kpg.pf.ukf.sk

Alexandra Pavličková, Renáta Polakovičová

### **Seminár pri príležitosti 100. výročia narodenia pedagóga Ondreja Pavlíka**

1. apríla 1916 sa v obci Zvolenská Slatina narodil Ondrej Pavlík, učiteľ, pedagóg, vysokoškolský a akademický činiteľ, politik a otec. Tieto i ďalšie jeho funkcie si pripomenuli účastníci spomienkového seminára pri príležitosti stého výročia jeho narodenia. Konal sa 15. marca 2016 na pôde Múzea školstva a pedagogiky v Bratislave.

Na podujatí vystúpilo 7 referentov, ktorí postupne mapovali niektoré z medzníkov v živote O. Pavlíka. Z perspektívy objektu múzejnej prezentácie ho predstavila M. Slezáková. Mladosť, rodinné pomery, štúdium a učiteľské pôsobenie v malotriednych školách odkryl V. Michalička. Na príspevok nadviazal T. Černák s informáciami o príchode O. Pavlíka do Bratislavy, o jeho vysokoškolskom štúdiu a kontaktoch s ľavicovými intelektuálmi do roku 1945. E. Londáková sa zaoberala úlohou a vplyvom O. Pavlíka na prvú komunistickú školskú reformu. Svoje spomienky na akademika ako učiteľa a neskôr kolegu na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave sprostredkovala Z. Baďuríková. M. Beňo pretlmočil obsah svojho posledného rozhovoru s O. Pavlíkom na sklonku roku 1990. Konferencii o Slovenskom národnom povstaní v roku 1953 a kritickom postoji k jeho interpretácii sa v širších súvislostiach venoval M. Mocko. Seminár uzavrel syn O. Pavlíka Juraj so svojimi spomienkami na otca ako na človeka a pedagóga.

Z prednesených príspevkov bol vydaný zborník Ondrej Pavlík (1916 – 1996). Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2016.

Miroslava Slezáková



## Recenzie

### **BARANOVSKÁ, Andrea; PETLÁK, Erich: Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia**

Bratislava: Wolters Kluwer, 2016, 129 s. ISBN 978-80-8168-450-0

Pojem stres sa stal súčasťou každodenných situácií. Používame ho v kontexte práce, života, vzťahov, zdravia, životného štýlu, ale aj školy. Stres je tak integrálnou súčasťou našich životov. Problematika stresu, jeho účinky a dopady sa tak stáva vysoko aktuálnou otázkou odbornej verejnosti. Odborná literatúra zdôrazňuje, že je potrebné vnímať stres z pozitívneho i negatívneho hľadiska. Zatiaľ kým pozitívny stres (eustres) nás motivuje do činnosti, k podávaniu lepších výkonov, vedie nás k prekonávaniu prekážok, negatívny stres (distres) má závažné nežiaduce následky v oblasti mentálnej, emocionálnej, ale aj fyzickej. Ako uvádzajú autori monografie „najčastejšou skupinou ľudí, ktorí sú spájaní so stresom sú učitelia“. Požiadavky na prácu učiteľov, ktorí sú v každodennom kontakte so žiakmi si vyžadujú využívanie mnohých pedagogicko-didaktických kompetencií. Počnúc komunikáciou, schopnosťou motivovať žiakov, konštruktívnym hodnotením, manažovaním života žiakov v škole a mnohých ďalších. Práca učiteľa si v súčasnej dobe vyžaduje omnoho dôraznejšie pôsobenia na žiakov, ako len sprostredkovanie informácií a ich diagnostiku. Učitelia musia každodenne zvládať viaceré školské kritické situácie, na úrovni vzťahov, nezáujem o štúdium, ignorovanie autorít, výskyt sociálno-patologických javov, komunikácia s nadriadenými, s rodičmi žiakov a mnohé ďalšie, ktoré vedú učiteľov k vyčerpaniu, nielen v duševnej sfére, ale aj fyzickej. Ak pociťujú učitelia stres a vyčerpanie z práce v dlhodobom horizonte, môže sa u nich prejavovať syndróm vyhorenia. Monografia autorov A. Baranovskej a E. Petláka prezentuje tak závažné skutočnosti súčasnej pedagogickej reality akými sú stres a syndróm vyhorenia u učiteľov.

Už z obsahu diela je čitateľovi zrejmé, že autori koncipovali kapitoly v logickej nadväznosti a prinášajú tak ucelený pohľad na predmetnú problematiku. V rámci prvej kapitoly „Stres – charakteristické znaky a prejavy“, autori definujú pojem stres. Komparáciou viacerých zadaní a vymedzení stresu, jeho fáz a prejavov v organizme, tak poskytujú čitateľovi pohľad na stres z viacerých hľadísk, čím ho nabádajú ku konštruktívnemu zamysleniu sa nad danou problematikou. Autori neostávajú iba pri objasňovaní pojmového aparátu, ale uvádzajú aj ukotvenie stresu v teóriách a koncepciách (biologické, medicínske, psychologické). Súčasťou kapitoly je klasifikácia typov stresu z viacerých hľadísk a vymedzenie stresových situácií a udalostí, čo umožňuje čitateľovi hlbšie preniknutie do problematiky. Prínosom kapitoly je praktický príklad, ktorý je prezentovaný prostredníctvom dotazníka „Náchylnosti k stre-

su“, na základe ktorého môže čitateľ rozpoznať vlastné slabé stránky, ktoré je treba posilňovať. Autori logicky nadväzujú druhou kapitolou „Typológia osobnosti a stres“, v rámci ktorej vymedzujú typológiu osobností a ich reakcie na stres. Konkretizujú charakteristické prejavy správania daného typu osobnosti v oblasti telesného zdravia a mentálneho zdravia. Tak ako jednotlivé typy osobností odlišne reagujú na stresové faktory, tak aj každý učiteľ rôzne prežíva stres, ktorý ho obklopuje. Logicky je zakomponovaná podkapitola, v rámci ktorej autori uvádzajú osobnosť učiteľa v prepojení so stresom. Kapitola nie je teoretickým exkurzom už známych definícií osobnosti učiteľa. Autori sa primárne orientujú na aktuálne aspekty ideálnej učiteľskej osobnosti ako sú napr. účinné vnímanie reality, stále hodnotenie, snaha po sebapoznaní, pozitívne medziľudské vzťahy, nadhľad a zmysel pre humor, tvorivosť učiteľa, spontánnosť, jednoduchosť, prirodzenosť, transcendencia a i. Celá kapitola sa upriamuje na dôležité prepojenie medzi individualitou učiteľov a stresormi. Autori konkrétne uvádzajú príklady typov učiteľov, na základe ktorých vysvetľujú výskyt možného stresu. Každodenná edukačná realita prináša rôznorodosť situácií, s ktorými učiteľ prichádza do kontaktu. Diverzita situácií, ktoré môžu predstavovať stresor je spracovaná v tretej kapitole „Stresujúce činitele v práci učiteľa“. Kapitola hutne popisuje najčastejšie príklady, situácie, zdroje stresu pre učiteľa na rôznych stupňoch škôl. Teoretická analýza je doplnená o realizované výskumné šetrenia, ktorých predmetom bádania bol učiteľský stres. Autori upriamujú pozornosť na varietu situácií, ktoré spúšťajú stres u učiteľa, napr. pracovné preťaženie, problémy s vedením školy, problémoví žiaci, nepodnetné a nevyhovujúce pracovné prostredie, problémy s kolegami a i. Je potrebné zdôrazniť, že nie je možné jednoznačne ohraničiť, čo učiteľov stresuje, nakoľko sa mnohé faktory prelínajú. Výpočet všetkých stresorov nie je možný, tak autori uvádzajú vybrané oblasti – stresory zo strany žiakov: vyrušovanie, provokovanie žiakov, hluk v triede, kyberšikana, komunikácia s rodičmi žiakov, vedenie školy. Je potrebné si uvedomiť, že rozsah stresových faktorov v práci učiteľa je široký a nie je možné obsiahnuť všetky príklady. Autori však zdôrazňujú tie, ktoré sa v pedagogickej praxi vyskytujú najčastejšie a javia sa v súčasnosti ako závažné a ich intenzita vedie u učiteľa k syndrómu vyhorenia. Štvrtá kapitola s názvom „Syndróm vyhorenia v práci učiteľa“ identifikuje prepojenie pracovnej záťaže učiteľov a stresových faktorov. Komplexnosť kapitoly dotvára analýza pojmu burn-out syndróm a stres z práce, ktorý je globálnym problémom súčasnosti a dotýka sa viacerých profesií. Piata kapitola popisuje zdroje, činitele a mieru vyhorenia u učiteľov základných a stredných škôl. Kapitola okrem teoretickej analýzy prezentuje výsledky výskumu, ktorý autori realizovali. Hodnotné sú výpovede respondentov (učiteľov) základných a stredných škôl. Výsledky výskumu prezentujú výpovede respondentov, v ktorých popisujú vzájomnú podmienenosť syn-

drómu vyhorenia a perfekcionizmu, emočného vyčerpania, psychického vyčerpania a i. Na základe získaných výsledkov autori upriamujú pozornosť na potrebu zaoberať sa syndrómom vyhorenia a sociálnym prostredím jednotlivca. Syndróm vyhorenia u učiteľov sa prejavuje v zníženej kvalite jeho práce a v zhoršení interakcií. Záverečná, šiesta kapitola s názvom „Copingové stratégie využívané pri zvládání stresu a syndrómu vyhorenia“ prináša čitateľovi prehľad zistení z dotazníkového šetrenia. Výpovede učiteľov predstavujú istú formu reflexie situácií, ktoré sú úzko spájané so stresom v podmienkach školy a edukačnej práce učiteľa. Ich intenzitu výskytu autori spracovali do tabuľky, ktorá jasne podáva čitateľovi reálny obraz stresorov v učiteľskom povolání. Práca so stresormi, zvládanie náročných situácií si vyžaduje od každého zvládnutie zručností, ktoré sú v tom nápomocné. Súčasťou kapitoly sú copingové stratégie ako návrh autorov na prácu učiteľa s vlastným stresom a stresormi, ktoré ho každodenné ovplyvňujú. Identifikujú viaceré typy stratégií zvládania stresu ako aj praktické odporúčania ako sa vyhnúť a eliminovať stres zo života učiteľa. Pri spracovaní publikácie autori vychádzajú z množstva použitej literatúry domácej, ale prevažne zahraničnej proveniencie, čím sa potvrdila komplexnosť spracovanej problematiky.

Recenzovaná monografia prezentuje teoretické východiská riešenej problematiky, pričom autori neostávajú iba pri definovaní pojmového aparátu, ale kapitoly dopĺňajú o praktické ukážky diagnostických nástrojov, prostredníctvom ktorých sa môže čitateľ zistiť slabé stránky, ktoré môžu prispieť k vzniku stresu a mieru burn-out syndrómu. Autori výberom problematiky stresu reflektujú na jeho intenzívny výskyt v rôznych kontextoch a zdôrazňujú požiadavku seriózne sa ňou zaoberať, veď ako uvádzajú v texte „stres sa stáva súčasťou našich životov, a preto sa musíme naučiť rozumieť mu, naučiť sa ho zvládať a nepodľahnúť mu“.

Jana Hanuliaková  
Dubnický technologický inštitút, Dubnica nad Váhom

**CZARNECKI, Paweł; KRAKOWCZYKOVÁ, Mariola: Úskalí ve výchově a vzdělávání moderní doby – Pulapki wychowania i kształcenia ery nowożytniej**

Karviná: Fakulta Jana Amose Komenského v Karviné 2016, 212 s. ISBN 978-83-7520-208-3

Kolektiv autorů – vysokoškolských pedagogů z České republiky, Polské republiky a Slovenské republiky – ve svých třinácti publikovaných příspěvcích prezentuje v tematicky zaměřené monografii v teoretické i praktické rovině osobnosti pomáhajících profesí ve výchovně vzdělávacím procesu a působení na jedince / skupiny osob, nacházejících se v určitém sociálním prostředí, kterým je člověk ovlivňován a formován. Součástí jsou i další aktuální témata současného života.

Čtenáři je například prezentován vliv sociálního prostředí na jedince, které závisí nejen na vlastnostech tohoto prostředí, ale rovněž i na prostoru, ve kterém se subjekt nachází v sociální hierarchii. Rezonují zde také vědecké názory a teoretická východiska odborníků, zabývající se sociálními interakcemi v pomáhajících profesích a motivačními činiteli, kteří ovlivňují vzájemné vztahy mezi pomáhajícími a klienty. Akcentována je pak především otázka mravní zodpovědnosti ke druhému člověku a především k sobě samému.

„Na řešení orientovaný přístup“ („Solutions Focus“ nebo také „SF přístup“) v systemické psychoterapii a jeho aplikací u destabilizovaných klientů nacházejících se v obtížných a krizových životních situacích je zaměřen příspěvek, který autor doplnil prezentací dvou reálných případů z terapeutické praxe.

V knize nalézáme také vhled do problematiky pěstounské péče a souvisejících společenských změn v Polské republice. Přiblíženy jsou otázky psychosociálních aspektů poruch fungování rodiny a problematika realizace funkcí péče a výchovy z hlediska úspěchů a neúspěchů. Pěstounská rodina je prezentována jako dokonalá základna pro existenci a rozvoj mnohých dětí, které jsou často obětmi nevydařeného života rodičů nebo různých disfunkčních jevů v rodině.

Prosociální chování a jeho utváření v průběhu vývoje dětí a dospívajících je tématem dalšího příspěvku. Jsou přiblíženy biologické i socializační procesy ovlivňující vývoj prosociálního chování (morální usuzování, empatie, orientace na druhé lidi a jiné) a schopnost nést zodpovědnost za své jednání. Zdůrazněn je význam výchovy k dobrovolnictví.

V knize se čtenář může seznámit rovněž s tvořivostí pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu ve školské instituci, včetně prezentace možnosti realizace různých edukačních strategií. Pro možnou aplikaci ve vzdělávacím procesu na základní škole je přiložen metodický přehled, pracovní listy pro učitele, pracovní listy pro žáky, technický výkres a foto zhotovených výrobků.

Zajímavá je rovněž analýza vlivu ekonomické krize vlastnictví a současných vztahů. Článek je zaměřen na vlastnické právo podle přirozeného zákona a vlastní podstaty člověka - nezávisle na místě, čase, zvycích, autoritách, skupinových normách a státních zřízeních. Současně pojednává o vlastnických právech v bohatých i chudých zemích.

Přínosná je také ucelená informace objasňující možnosti vytvoření neziskových organizací v České republice ve světle nových právních předpisů v České republice (*Nový občanský zákoník 2014 - Zákon č. 89/2012Sb.*). Je popsán proces vzniku spolku, způsob sdružování občanů ve spolku, ekonomické otázky a jiné potřebné informace.

Prostřednictvím této knihy máme možnost nahlédnout do problematiky vzdělávání dětí s mentálním postižením v předškolním, základním i středním školství. Čtenáři je přiblížen osobnostní vývoj osob s postižením v jednotlivých vývojových stádiích a sděleny následné možnosti a limity jejich edukace.

Autor jednoho ze třinácti příspěvků akcentuje potřebu a nutnost, aby český pedagog byl nositelem odkazu díla a myšlenek Jana Amose Komenského, v jehož poselství nachází vnímavý jedinec i po staletích rady pro praxi. Pedagog na prahu 21. století se stále více pro své svěřence stává průvodcem při jejich vzdělávání, který ukazuje cestu a směr. Motivuje a vyzývá je k vysoké míře samostatnosti v učebních činnostech, čímž aktivně ovlivňuje významnou budoucí osobní kompetenci edukanta – schopnost autoedukace.

Z knihy k nám doléhá apel na uplatňování environmentální výchovy v rámci výuky přírodovědných předmětů ve školních vzdělávacích programech s následnou praktickou aplikací na místní přírodní podmínky. Prvořadým cílem vyučujících by měla být snaha odpoutat mladou generaci od přetechnizovaného světa a navrátit ji k vnímání krásy přírody a k její ochraně.

Fundovaným vhledem do problematiky vývoje rodiny a rodinného práva v historickém kontextu a rovněž také současných aspektů je odborná stat'. Například při popisu „moderní rodiny“ si autor všímá faktorů jejího založení, ovlivňujícího emocionální funkčnost vztahu rodičů a dětí, společenské lhostejnosti a nesezdaného soužití - nepojmenované rodiny.

Jedna z uveřejněných studií dává čtenáři možnost nahlédnout do problematiky praxe a vzdělávání soudních znalců v oblasti psychiatrie a psychologie, kteří hodnotí složitosti podstaty lidského chování v konfliktu (příp. specifické interakce) s vnějším prostředím. Například, když jde o narušení či ohrožení normálního způsobu fungování, nebo v nejvážnějších případech pak porušení či provinění proti zákonům dané společnosti. Významnou součástí a přínosem je uvedení sady sedmi dvojic znaleckých posudků, které pokrývají jednotlivé zjištěné skutečnosti.

V závěru publikace je příspěvek na téma ageismus jako sociální fenomén. Čtenář v knize *„Úskalí ve výchově a vzdělávání moderní doby – Pulapki*

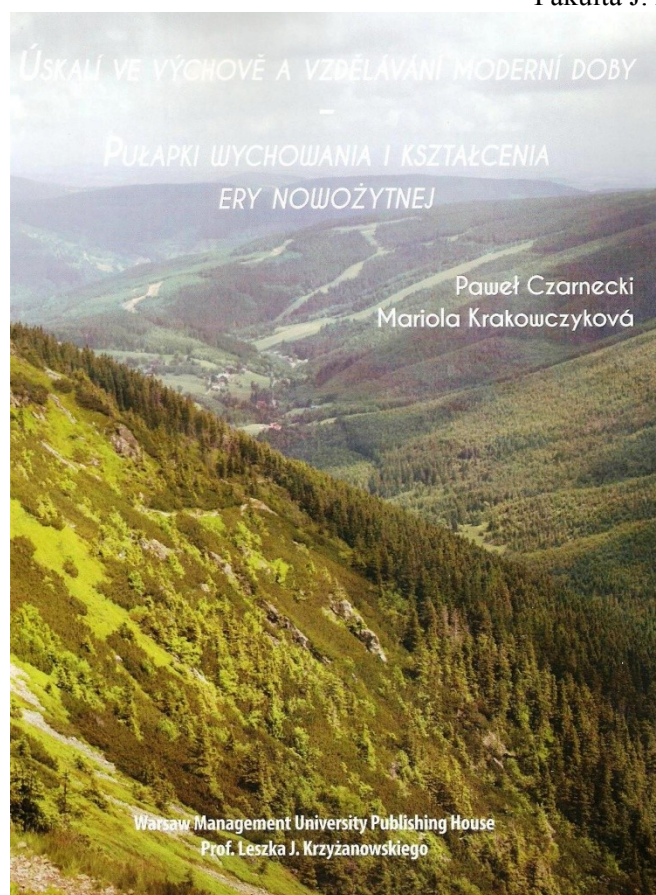
*wychowania i kształcenia ery nowożytnej*“ jistě najde řadu inspirativních podnětů pro svou práci z oblasti pedagogiky, sociální práce a práva.

Kniha jako celek je čtivá. Publikovanými náměty z praxe do praxe je inspirativní a přínosná zejména pro odborníky v pomáhajících profesích, ale i studenty vysokých škol humanitního zaměření.

Jiří Pavlů

Vysoká škola manažerská Varšava

Fakulta J. A. Komenského Karviná



**HATÁR Ctibor: Sociálny andragóg v systéme starostlivosti o inštitucionalizovaných dospelých a seniorov (nielen) so zdravotným postihnutím**

Nitra: UKF, 2016. 79 s. ISBN 978-80-8094-664-7

Odbornej pedagogickej a aj andragogickej komunite je autor Ctibor Határ už známy svojimi viacerými publikáciami zameranými na andragogickú oblasť. V týchto dňoch sa čitateľom dostáva do rúk jeho ďalšia publikácia pod vyššie uvedeným názvom. Autor ju odborne venuje Dr. h. c. prof. PhDr. PaedDr. Jánovi Perhácsovi, CSc., nestorovi slovenskej sociálnej andragogiky pri jeho významnom životnom jubileu 80-tich rokov.

Autor sa v práci venuje problematike nielen sociálnej andragogike ako teoretickej platforme sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých a seniorov, ale tiež kvalifikačným predpokladom a požiadavkám kladeným na sociálnych andragógov pracujúcich s touto cieľovou skupinou. Sám autor uvádza, že nejde o monografiu, ktorá by ponúkala metodické námety pre prax, ale predovšetkým odpovedá na doposiaľ nezodpovedané teoretické otázky týkajúce sa inštitucionalizácie a profesionalizácie sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím, ktorí sú klientmi zariadení sociálnych služieb.

V 1. kapitole „Sociálna andragogika ako teoretická platforma sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých a seniorov“ sa autor zaoberá, resp. opisuje ako sa konštituovala sociálna andragogika. Za zakladateľa sociálnej andragogiky u nás je považovaný Ján Perhács. Ako ukázal čas, jej konštituovanie sa po rokoch ukázalo ako nanajvýš správne vychádzajúce zo sociologických, psychologických, ekonomických aspektov. Po tomto vysvetlení jej zrodu, autor uvádza následné kreovanie, na ktorom sa podieľal a podieľa celý rad pracovníkov a pracovísk – v kapitole je vymenovaný celý rad odborníkov a aj pracovísk. Vedome ich v tejto recenzii neuvádzame pre ich početnosť, čitateľ ich nájde v publikácii. Pripomenieme azda len pracoviská, ktoré sa pričinili o jej kreovanie – FFUK Bratislava, FHAPV PU Prešov, PF UMB Banská Bystrica, v ostatných rokoch aj PF UKF v Nitre. V záverečnej podkapitole autor píše podkapitolu: Sociálna andragogika versus špeciálna pedagogika. Hneď v úvode píše, že „špeciálna andragogika predstavuje novoetablujúce sa odvetvie andragogickej vedy“. Následne vymenúva čo všetko je zahrnuté do špeciálnej andragogiky – reedukačnú prácu s mentálne, zrakovo, sluchovo, telesne postihnutými a zdravotne oslabenými dospelými atď. Po podrobnom opise viacerých postihnutí aj opise vymenovaní odborníkov zaoberajúcich sa danou oblasťou, konštatuje, že perspektíva pomoci týmto osobám môže spočívať v spolupráci sociálneho andragóga so špeciálnym pedagógom,

prípadne špeciálnym andragógom a ďalšími edukačnými profesiami, napr. liečebný pedagóg.

„Dospelý senior (nielen) so zdravotným postihnutím v rezidenčialnej starostlivosti“, je názov druhej kapitoly. Už u jej názvu vyplýva jej zameranie. Sú tu opísané osobnostné a sociálne charakteristiky klienta s postihnutím v rezidenčialnej starostlivosti – druh postihnutia a vyrovnávanie sa s ním, čo je ovplyvnené, napr. vekom, pocity menejcennosti, adaptačné problémy, preceňovanie alebo podceňovanie svojich síl a možností a pod. Celá táto kapitola je skutočne mimoriadne zaujímavá a podnetná pre úvahy o týchto jedincoch, pretože pripomína takú skutočnosť, ktoré si v bežnom každodennom živote ani neuvedomujeme. Napr. podporovať ľudí s postihnutím, snažiť sa ich dôkladne poznať z hľadiska ich potrieb a aj záujmov, chápať ich postoje k životu a ku každodennej realite, snaha prekonávať prekážky atď., atď. Autor teda správne v ďalšej podkapitole akcentuje vzdelávacie a ďalšie potreby dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím. Uvádza pritom rad viacerých výskumov, ktoré vyjadrujú, napr. postoje seniorov ďalej sa vzdelávať /výskum Határ/, iný výskum zasa dokázal záujem o preferovanie svojej profesie a následne oblasť rozvoja záujmov /výskum Jedličková/. Autor v zhode s viacerými autormi akcentuje skutočnosť, že vzdelávacie potreby plnia tiež motivačnú funkciu. Záverečná podkapitola obsahuje opis a obsahové zameranie zariadení poskytujúcich sociálne služby s celoročnou pobytovou starostlivosťou a služieb s kratšou ako celoročnou pobytovou starostlivosťou.

Tretia kapitola „Vybrané atribúty profesiogramu sociálneho andragóga“. Pravdou je, že „sociálny andragóg“ doposiaľ nebol legislatívne uznaný ako samostatná profesia. Je to v podstate aj perspektíva autora - kreovať takúto profesiu. Predpokladá sa, že by sa vyznačoval: všeobecné vzdelanie, odborné vzdelanie, andragogické vzdelanie, vyhranené osobnostné črty, ktoré sú charakteristické pre sociálneho andragóga atď. V neposlednom rade by to mala byť osobnosť empatická, autentická vyznačujúca sa aj akceptáciou iných. V ďalších podkapitolách sú opísané aj ďalšie požiadavky a kompetencie podľa viacerých autorov. K predmetnej kapitole sa nám žiada poznamenať, že autor v nej skutočne premyslene vymedzuje úlohy a role sociálneho andragóga a na malom priestore poskytuje bohaté obsahové vymedzenie. Nejde len o opis možných úloh a činností sociálneho andragóga, ale čitateľ sa pri štúdiu týchto strán, obrazne vyjadrení, prichytí pri úvahe o tom čo všetko potrebujú postihnutí jedinci a čo všetko im môžeme poskytnúť pre ich ďalší plnohodnotný život.

„Vybrané profesijné nástroje sociálno-edukačnej práce s inštitucionalizovanými dospelými a seniormi (nielen) so zdravotným postihnutím“ je záverečná kapitola monografie. Recenzia nemôže obsiahnuť všetko to čo opisuje a ponúka autor, a preto len uvedieme, že z hľadiska výchovno-vzdelávacej činnosti



píše, napr. o tom, že ide o ďalší rozvoj osobnosti, o individuálny prístup, o rozvoj vedomostí, ale aj zručností, o podporu záujmov, o ďalšiu motiváciu a pod. Aj v zariadeniach pre týchto jedincov je možné realizovať mnohé vzdelávacie programy. Súčasťou vzdelávania je aj výcvik sociálnych a personálnych spôsobilostí. Ten má byť zameraný na podporu a uľahčovanie adaptácie klientov, zvládanie osobných a sociálnych problémov a pod. To možno realizovať, napr. sociálno-andragogický výcvikom. Hlavným cieľom má byť o. i. adaptácia na nové podmienky, zžitie sa s realitou a pod. Ostávajúce podkapitoly sa venujú sociálnemu a edukačnému poradenstvu a terapeutickej činnosti s akcentom na socioterapiu (liečba a úprava stavu chorého človeka) a ergoterapiu (zameranie na výchovu k sebestačnosti, zameranie na postihnutú oblasť, zameranie na možné pracovné začlenenie, kondičná ergoterapia).

Na záver sa nám žiada uviesť a zdôrazniť, že Ctibor Határ sa svojou publikáciou opätovne predstavuje nielen ako zanietený andragóg, ale aj ako odborník, ktorý sa andragogikou systematicky a dlhodobo zaoberá. Monografia je nielen opisom možného statusu sociálneho pedagóga, ale predovšetkým akoby volanie po tom, že naša spoločnosť ešte čosi, a podľa mňa dosť vážne a dôležité, dlhuje mnohým našim spoluobčanom, ktorí potrebujú pomoc a najmä patričné docenenie. Veríme, že kniha bude prijatá predovšetkým takto a podnieti o opisovaných aspektoch uvažovať nielen pedagógov – andragógov, ale príslušné inštitúcie.

Na záver považujeme za potrebné dodať aj to, že Határova publikácia je najpresvedčivejšou gratuláciou.

Erich Petlák  
Katolícka Univerzita, Ružomberok

## **BLINKA Lukas a kolektív: Online závislosti**

Praha: Grada, 2015. 198 s. ISBN 978-80-247-5311-9

Monotematicky ladená publikácia, vydaná nakladateľstvom Grada Publishing v predchádzajúcom roku, pochádza v spolupráci s Masarykovou univerzitou z dielne viacerých odborníkov. Jedná sa o jednu z mála takto ladených prameňov z oblasti nelátkových závislostí ako v Českej republike, tak i u nás. Jej opodstatnenosť netreba pred odbornou verejnosťou obhajovať vzhľadom na stúpajúci trend užívania elektronických online služieb.

Obsahovo sú kapitoly knihy rozdelené na dve hlavné línie. Prostredníctvom prvej časti prinášajú najnovšie poznatky z problematiky online závislostí z univerzálneho hľadiska vedy a v druhú časť si autori vyhradili pre postihnutie témy z psychologického aspektu v špecifických modalitách vyskytujúcich sa v samotnej praxi. Prameň tak môže vyžiť skutočne široká odborná verejnosť. Takto koncipovaný prameň v skúmanej oblasti je držiteľom prvenstva na našej odbornej proveniencii.

Hlavný zostavovateľ a autor publikácie objasňuje v úvode knihy hlavné postupy pri koncipovaní kurikula predkladaného prameňa. Nachádzame ich postupné prenikanie do fenoménu online závislostí, ktorá predstavuje určitý typ správania spredmetňujúceho sa do statusu drogy. Taktiež obsahuje i základný diskurz o kreovaní teórií a náhľadov v oblasti behaviorálnych závislostí, či prehľadne spracovaný kontextuálny model mediálnych účinkov.

Prostredníctvom nastolenej otázky: „či vôbec jestvuje závislosť na internete?“ tak etymologicky i adiktologicky vymedzuje východiská pre skúmanie online závislostí v nasledujúcich kapitolách. Tieto bližšie rozvíjajú hlavné myšlienky počiatkovej kapitoly. Nasledujúcu časť knihy, ktorú i ďalší piati spoluautori považujú za ústrednú, tvorí kapitola prostredníctvom, ktorej sa môže i menej zorientovaný čitateľ, ale zároveň i dlhoročný odborník dozvedieť potrebné a nové poznatky o správaní, ktoré možno označovať, či diagnostikovať ako závislé. Teda okrem už notoricky známych faktov ohľadne spoločných symptómov tzv. látkových a nelátkových závislostí a s nimi súvisiacim pojmoslovím (saliencia, relaps, teleskopický efekt, a pod.), sa tu nachádzajú i poznatky vyššieho stupňa ako napr. o komorbidite a rizikových faktoroch, či oblasť neurobiológie behaviorálnych závislostí. Zároveň zaradenie podkapitoly pojednávajúcej o nazeraní na rozpory v chápaní závislosti vo vzťahu k internetu, svedčí o objektívnom nazeraní autorov na problematiku a rovnako prenecháva rozhodovanie na samotného čitateľa ku ktorému prúdu sa pridá.

Naproti tomu v nasledujúcej kapitole jasne približuje aktuálne diagnostické potenciály a meranie online závislosti. Vecne a prehľadne nachádzame v prípade patologického hráčstva najnovšie revízie diagnostických a štatistických manuálov, ich históriu a vývoj smerujúci k sofistikovanejším nástrojom. Pri

uvádzaní aktuálneho stavu skúmania online závislostí, postupujú skutočne transparentne, keď nezamľujú fakt, že diagnostika je v praxi problematická, pretože žiadna online závislosť nie je formálne zavedená do systému zdravotníckej starostlivosti a nie je špecializovaná v žiadnych diagnostických manuáloch. Prax neustále operuje len s kategóriou nešpecifických porúch impulzov. Kapitulu spoluautorka Škařupová vynikajúco názorne dokresľuje prostredníctvom ukážky adekvátne zvoleného diagnostického interview (AICA-C). V tejto časti sa nevyhla ani otvorenej rozprave o problémoch v diagnostikovaní súvisiacimi s nejasným chápaním povahy online závislostí a absentujúcim konsenzom. Napriek tomu sa v knihe podarilo stručne sprehľadniť najčastejšie diagnostické nástroje z hľadiska viacerých faktorov, a to nie len z hľadiska historického vývoja, či frekvencie, ale i napr. na základe zamerania (online sex, sociálne siete), či ostatných populačných ukazovateľov (vek, kultúra).

V ďalších kapitolách všeobecnej časti knihy nájdeme viaceré cenné poznatky i odborníci z iných profesií, nakoľko sú venované procesu prevencie, liečby a vývinovým špecifikám klientely. Spoluautorka Vondráčková ponúka, na základe dostupnej domácej i zahraničnej literatúry, štyri základné cieľové skupiny a pomerne ustálený štvorfaktorový model rizík, ktoré vznik a rozvoj závislostí determinujú. Za zvlášť podnetnú pre pracovníkov s deťmi a mládežou (učitelia, tréneri, vychovávatelia) možno považovať podkapitolu, v ktorej určuje rozvoj konkrétnych zručností ako prevenciu vzniku online závislostí, pričom čerpajú zo zahraničných zdrojov, ktorých autori sú renomovaní odborníci pôsobiaci v prevencii vzniku závislostí s klientmi v tejto vekovej kategórii. Za zvlášť podnetnú možno považovať podkapitolu približujúcu problematiku preventívnych programov, v ktorej nachádzame zaujímavé zistenia vyplývajúce z výskumných zistení, ako napr. neštandardné zistenie nárastu efektivity u informačných typov programov, či špecifické dáta získané vo výskumoch multimodálnych programov. Zároveň upozorňuje na fakt, že v súčasnosti Česká republika nedisponuje ponukou špecificky orientovaných programov pre prevenciu a elimináciu online závislostí. V podkapitole venovanej liečbe takto orientovanej závislosti, autori nevynechali uvedenie špecifických tém týkajúcich sa samotnej liečby, charakteristike „štandardnej“ klientely a definovanie samotnej psychoterapie, ktorej možnosti bližšie špecifikujú z aspektu najčastejšie využívaných terapeutických prístupov. Podkapitolu o liečbe ďalej dopĺňajú informáciami o postupoch paralelnej farmakoterapie, ale možno sa z nej dozvedieť i o rozličných úrovniach liečby a špekuláciách s nimi súvisiacimi. V ďalšom texte knihy nevynecháva ani zisťovanie efektivity doterajšej liečby, na ktorú nadväzuje i podkapitola, ktorá približuje klientelu v klinickej praxi, ktoré sú pre podporu čitateľovej predstavivosti

názornými ukážkami prípadových štúdií troch u vopred definovaných skupín klientov.

Rovnako postupuje spomínaná autorka i v nasledujúcej kapitole venovanej vývinovým špecifikám v nadmernom používaní internetu. V každom vývinovom štádiu nachádzame špecifické vývinové úlohy vo vzťahu k skúmanej závislosti a zároveň ukážku prípadovej štúdie. Táto časť je spracovaná veľmi jasne, hutne a prehľadne, informácie môžu byť prínosom pre odborníkov všetkých humanitných odborov, pretože psychický vývin determinuje správanie každého jedinca i pri skúmaní akejkoľvek závislosti.

V druhej časti knihy sa podarilo skupine spoluautorov sprehľadniť všetky dostupné nelátkové závislosti, ktorých spoločným prvkom je online dimenzia. Úvodnú kapitolu predstavuje najviac prepracovaná a odborníkmi najviac akceptovaná závislosť na hrách v online priestore. Uvedené informácie sú na veľmi vysokej úrovni, sprehľadňujú dnes už neprehľadné množstvo informácií z oblasti gamblingu a zaciľujú ich najmä na jasné zadefinovanie online hier. Autor osvetľuje ustálené faktory gamblingu a následne objasňuje náročnosť zisťovania kauzality vo vzťahu k psycho-sociálnym problémom. Pri sprehľadňovaní jestvujúcich poznatkov využíva autorov zvučných mien, rovnako tak postupuje i pri objasňovaní procesu merania a prevalencie a to i s konkrétnymi príkladmi položiek v rozličných zahraničných či domácich škálach na to určených. Podrobne uvádza i rizikové faktory na strane samotného hráča. Za zváženie by stálo izolovať hru ako drogu od samotného prostredia, ktoré autor zlučuje do jednej podkapitoly venovanej rizikovým faktorom z pohľadu hry.

Rovnako podnetné sú i nasledujúce kapitoly, ako i tá o sexuálnom správaní, internete a závislosti. Napriek tomu, že táto oblasť skúmania je pomerne mladá, ako spoluautorka Ševčíková uvádza, vďaka novým platformám, patrí z hľadiska foriem k tým prudko meniacim. V texte vymedzuje množstvo nových termínov a prístupov (sexting, koncept „ACE“ a pod.), ktoré nenájdeme doteraz vymedzené v žiadnom domácom prameni. Za veľmi prínosné v tejto časti práce možno považovať uvádzanie poznatkov o diagnostických kritériách, ktoré v MKCH-10 absentujú, vymedzenie vzťahov medzi offline a online sexuálnych závislosťami, sprehľadnenie podskupín rizikových jedincov, problémových sexuálnych aktivít a nástrojov na diagnostikovanie internetových závislostí s príkladom vybraného screeningového testu. Nezabúda objasniť možnosti liečby a rôznych liečebných prístupov.

V ďalšej kapitole venovanej online hazardným hrám sa naopak mohla autorka Licehammerová odvolať na fakt, že patologické hráčstvo (F63.0) má svoje pevné miesto v jestvujúcej klasifikácii MKCH-10 a je chápaná ako procesuálna závislosť, ako porucha impulzívneho správania. Za vynikajúci prínos kapitoly možno považovať predikovanie zmien, ktoré v najbližšom období možno v budúcnosti očakávať v klasifikovaní a diagnostikovaní

takéhoto správania. Zvlášť podnetné sú podkapitoly zamerané na sociálne okolie hráča a atraktivita online prostredia. Rovnako tak i informácie o frekvencii hrania a druhoch hazardných hier na internete, ktoré síce predstavujú potrebný zdroj poznatkov pre základné zorientovanie sa v problematike, no obsahujú i podnety aké nástroje kontroly internetového hrania dnes možno využiť a ich reálny dopad na rôzne typy užívateľov. Pre lepšie predstavu využívania liečby sa i v tejto časti publikácie využíva popis konkrétneho prípadu - kazuistika.

Pre záverečnú kapitolu sa hlavný autor rozhodol z kategórie najčastejšie sa vyskytujúcich online závislostí spracovať poznatky o nadmernom užívaní online sociálnych sietí. Ako sám uvádza na základe informácii o miere využívania sociálnych sietí na strane mladých ľudí, sa jedná o výrazne vzrastajúci fenomén. Kapitola je spracovaná objektívne, s kritickou analýzou súčasného nahliadania na fenomén SNS. Sám autor uvádza už v úvode kapitoly, že sa jedná o hypotetický fenomén, nepotvrdenú závislosť. Pre zisťovanie opodstatnenosti vzniku závislosti a jej diagnostiky spomína i dostupnosť a spôsob tvorby diagnostických nástrojov (napr. Bergenská škála závislosti na Facebooku). Neorientuje sa na popis klientely, ale skôr na modely psychosociálnych súvislostí. V závere objektíve konštatuje, že nejestvuje dostatok poznatkov, ktoré by umožňovali radiť takéto správanie medzi behaviorálne závislosti napriek negatívam, s ktorými sa ich nadužívanie spája.

Ponúkaná publikácia je prínosom nie len pre oblasť skúmania závislostí z aspektu psychologických disciplín, ale je inšpiráciou pre odborníkov, ktorí sa zaoberajú, či pôsobia v prevencii, či liečbe nelátkových závislostí v online priestore. Zároveň zaplňa veľkú medzeru medzi monotematicky publikáciami adiktologického charakteru, ktoré sú ešte stále na českom a rovnako našom trhu ojedinelé.

Kristína Liberčanová  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava